

TARTU RIIKLIK ÜLIKOOL



METHODICA

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 539 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ
И ШКОЛЕ

M E T H O D I C A IX

TARTU 1980

Toimetuskolleegium:

O. Mutt (vastutav toimetaja), A. All, V. Kokkota,
M. Laan, H. Liiv, J. Tuldava.

Редакционная коллегия:

О.Мутт (ответственный редактор), А. Алл, В. Коккота,
М. Лаан, Х. Лийв, Ю. Тулдава.

TÄNAPÄEVA SAKSA KEELE TEOREETILISE GRAMMATIKA

REFLEKSIOONIDEST EESTI NSV KOOLIDES

N. Aljes

Tallinna Pedagoogiline Instituut

1. Saateks ja selgituseks

Tuleb tunnistada, et nn. saksa keele kooligrammatika põhitõed, mille alusel töötab üldhariduslik keskkool, on üsna kõvasti aegunud. Teatavates lõikudes ületab mahajäämus ilmselt isegi sajandi piiri.

Praktikasse tõi selline mahajäämus olukorra, et pedagoogilises instituudis õpetatav teoreetiline saksa keele grammatika kursus muutus asjaks iseeneses, millega üliõpilasel polnud tulevases kutsetöös suuremat peale hakata. Kohati tuli isegi ümber õppida. Osutus vajalikuks mingisuguse ühendava silla loomine. Algselt planeeritud ühetunnilisest kooligrammatikat ja teooriat ühendavast loengust on kujunenud ajapikku terve tsükkel.

Kooligrammatika mahajäämus ei seisne kaugeltki ainult selles, et seal kasutatakse ajaloolisest grammatikast pärinevaid mõisteid "tugevad" ja "nõrgad" tegusõnad, mis tänapäeva õppija seisukohalt on igasuguse teabeväärtuse minetanud ning kujutavad endast ainult informatsioonilist müra. Need mõisted ei sisalda õppijale olulist teavet selle nähtuse sisulise olemuse kohta. Tuleb vaid tervitada Gerhard Helbigi välismaalastele mõeldud grammatikas fikseeritud mõisteid "reeglipärased" ja "ebareeglipärased" verbid. "Nach der Art der Flexion unterscheiden wir zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Verben /Helbig, G., 1972, lk. 36/.

Mõisted "tugev" ja "nõrk" on saksa keele grammatikas kasutusel veel ka nimi- ja omadussõna käänamisel. Oma välismaalastele adresseeritud grammatikaõpikus on Helbig ka nendes valdkondades traditsioonilisest markeerimugust loobunud. Võib aga tõsiselt kahelda, kas nimisõna käändkonnatüüpide lihtne numereerimine asjale kasuks tuleb. Nii on Helbigil traditsioonilise nimisõna tugeva käändkonna asemel Typ 1, nõrga käändkonna asemel Typ 2 ja naissoost nimisõnu markeerib Typ 3 /Helbig, G., 1972, lk. 203/.

Ka selline tähistusviis ei ole õppijale eriti soodus. Ilmselt oleks otstarbekohasem üle minna tüüpsõnade süsteemile nagu see on kasutusel eesti keele kooligrammatikas, näit. "puu - koi" käändkond, saksa keeles oleks Helbigi Typ 1 või traditsiooniline tugev käändkond "Lehrer - Fenster" deklinatsioon. Typ 2 või traditsiooniline nõrk käändkond võiks olla "Junge" deklinatsioon, Typ 3, mis Helbigil tähistab naissoost nimisõnade käänamismalli, oleks "Frau" deklinatsioon.

Omadussõnade käänamisel kasutab Helbig järgmist markeeringut:

1. Adjektiiv nach bestimmtem Artikel (Deklinationstyp A).

2. Adjektiiv nach unbestimmtem Artikel/ Nullartikel im Plural (Deklinationstyp B).

3. Adjektiv nach Nullartikel (Deklinationstyp C). /Helbig, G., 1972, lk. 270./

Markeeringud A; B; C on õppijale muidugi sisutud. Ilmselt on siingi koolis otstarbekam tüüpsõnade süsteem.

Ometi on vananenud ja informatsioonivaene terminoloogia vaid teise- või kolmandajärguline probleem. Kuigi raskesti lahendatav pole ka küsimus sellest, et saksa keelt kõnelevate maade koolikirjandus läheb järk-järgult kuid järjekindlalt üle mõistele "preteeritum", mida Eestimaal õpikud siiani veel kangekaelselt ignoreerivad ning kultiveerivad ikka veel ladina grammatikast laenatud "imperfekti", olgugi et ladina "imperfectum" tähistab sisuliselt hoopis teistsugust ajavormi. "Die Bezeichnung Imperfekt für das Präteritum ist, vor allem im Vergleich zum Perfekt so irreführend, daß sie heute durch die Benennung Präteritum abgelöst ist" /Latzel, S., 1977, lk. 16/. Paraku pole seegi tõdemus veel Eestimaale jõudnud. Pealegi on terminoloogia ajakohastamine ikkagi vaid pinnavirvendusse kuuluv nähtus. Kui meie kooliõpilased oskavad antud ajavormi õigesti moodustada ja kasutada, siis on ju ükskõik, kas nad teda "preteeritumiks" või "imperfektiks" nimetavad.

Sisseastumiseksamite tulemused on juba rea aastate vältel näidanud, et üliõpilaskandidaatidel on grammatikast üsna hägusad ettekujutused, mida ei saa kaugeltki selgitada vaid vananenud terminoloogiaga. Juured on ilmselt palju

sügavamal. Kuidas ja millisel määral reflekteerub teoreetiline mahajäämus keeleõpetuse argipäevas - seda püüabki vaa-
delda järgnev lühilülevaade.

2. Mõningaid üldisi mõisteid ja tähelepanekuid kooligramma- tika ideaalvariandist

"Grammatikat õpetatakse lausemudelite alusel ja tihe-
das seoses leksikaga. Õpilastele tuleb avada võõrkeele gram-
matika iseärasused eelkõige praktilise kasutamise, mitte ai-
nult lingvistilise iseloomustamise eesmärgil. Sellele vas-
tavalt antakse seletused grammatika kohta praktiliste reeg-
litena, mille kasutamist jälgitakse ja korrigeeritakse si-
tuatsioonides harjutamise käigus. Niiviisi ületatakse tead-
likult emakeele struktuuri vastupanu, mis on suureks takis-
tuseks vastava võõrkeele struktuuri automaatse kasutamise
kujunemisel. Seletamise, harjutamise ja päheõppimise oskus-
liku rakendamisega viiakse õpilased võõrkeele struktuuri
tunnetamiseni, keelevaistu kujunemiseni /Programm 1979,
lk. 5/.

Nende põhimõtetega võiks peaaegu nõustuda. Vastuväiteid
kutsub esile vaid ühekülgne emakeele struktuuri vastupanu
rõhutamine. Tegelikult võib ja saab ka emakeele struktuuri
võõrkeele parema omandamise teenistusse rakendada /Juhász, J.,
1970, lk. 11/. Paraku puuduvad vastavasunaalsed kontras-
tiivsed uurimused eesti ja saksa keele grammatika valdkon-
nas. Hoopis halvem on lugu nende õigete põhimõtete rakenda-
misega üksikutele klassidele kinnistatud grammatikaalase
miinimumi valdkonnas. Võib täheldada isegi teatavat sisu-
list vastuolu. Õpilastele esitatakse küllaltki suured nõu-
ded kuulamis-, kõnelemis- ja lugemisoskuse valdkonnas. Neid
oskusi teenindav grammatiline aparaat piirdub aga paradig-
maatilise grammatikaküsimuste loeteluga, mis ühes või tei-
ses klassis tuleb läbi võtta. Põhitähelepanu omistatakse
sealjuures üksikute sõnaliikide vormilisele küljele.

Ajalooline grammatikateooria kritiseerib Jacob Grimmi
selle eest, et ta pole süntaksile küllaldest tähelepanu
omistanud, et terve tema hiigeltöö piirdub sisuliselt aja-
loolise morfoloogiaga. "Der vierte Band hat den Titel Syn-
tax, doch findet sich darin nicht der Satzbau, sondern die

Bedeutung und die Funktion der grammatischen Formen, was der alten Auffassung von der Syntax entspricht. Die eigentliche Satzlehre fehlt in der Grimmschen Grammatik." /Гулыга Е.В., Москальская О.И., Шендельс Е.И., 1972, lk. 13./

Kritiseeritav Grimm'i "Deutsche Grammatik" 4. köide ilmus aastal 1837. On aga mõnevõrra võõrastav, kui samasugune etteheide tuleb teha ka 1979. a. ilmunud eesti koolide saksa keele programmile. 5. klassi õpilane peab näiteks olema võimeline osalema 8 repliigi pikkuses dialoogis, koostama 7 lause pikkuse monoloogi, kuid süntaks ehk lauseõpetus, mis on kutsutud ja seatud abistama ka välismaalast õigete lausete genereerimisel, annab vaid ühe teoreetilise näpunäite ehk nõude: "Õeldise asukoht lauses /Programm ... 1979, lk. 21/. Võib oletada, et tegemist on pealausega, olgugi et programmi autorid seda ei täpsusta. Samuti ei pretsiseerita, kas tegemist on küsi- või jutustava lausega. 6. klassi programm ei anna süntaksi alal üldse täiendavat teavet. Ometi peab eeskujulik 6. klassi õpilane olema võimeline osalema 6 repliigi pikkuses dialoogis, kusjuures osa repliike peab koosnema 2 - 3 lausest. Monoloogi pikkus peab olema vähemalt 9 lauset. Nende lausete genereerimise juhendamine jääb õpetaja hooleks. Alles 8. klassis tuleb informatsioon aluse kohta, tehakse tutvust kõrvalausega. 9., 10. ja 11. klassi programmis puudub isegi viide süntaksi kohta, olgugi et õpilaselt nõutakse küllaltki ulatuslikku lausete genereerimise oskust. 11. klassi õpilane peab vestlema dialoogi vormis, kusjuures kasutatakse ka ulatuslikumate mõtteavaldustega repliike. Õeldu täpsustamine, selgitamine ja põhjendamine võib kujuneda küllaltki ulatuslikuks. Vestluspartnerid peavad oskama kasutada vestlust stimuleerivaid repliike. Dialoogi pikkus on 10 repliiki. Samuti peab õpilane oskama kõnelda monoloogi vormis programmis ettenähtud teemadel, väljendudes võimalikult teemat ammendavalt. Õpilaselt nõutakse erinevate lausemodelite ja uue sõnavara kasutamist. Ettevalmistusaga ei anta. Monoloogi pikkus on vähemalt 15 lauset /Programm ... 1979, lk. 29/. Kõigi nende silmapaistvate oskuste kujundamisest on süntaks välja lülitatud. Programmis ei ole fikseeritud isegi vihjet teooriale õigete saksa lausete moodustamiseks. Isegi need vähesed programmi-

punktid, mis on pealkirjastatud süntaksiga, tegelevad nii nagu öndsa Grimmiga aegadelgi sisuliselt morfoloogiaprobleemidega. Nii nõuab 8. klassi programm täiendkõrvallauseid sidesõnadega (!) der, die, das, olgugi et senine grammatika räägib siinkohal hoopis siduvatest asesõnadest. Veel nõutakse 8. klassis kõrvallauseid sidesõnadega als, wenn, nachdem ning rõhulise eesliitega tegusõnade kasutamist kõrvallauses /Programm ... 1979, lk. 25/. Kõigil nendel nähtustel on aga süntaksiga tegemist ainult niivõrd, kui seal esineb sõna 'lause'. Ülejäänus on kõik mõiste "süntaks" all loetletu puhtakujuliselt morfoloogiasse kuuluvad ilmingud.

Programmis on morfoloogia-alane teave tunduvalt ulatuslikum.

3. Saksa keele sõnaliigid Eesti NSV kooliprogrammis

Tutvudes programmis nõutud sõnaliikidega, võib kindlaks teha, et Eestis käsitletakse neid kõiki samal tasandil, et ei tunnustata sõnaliikide hierarhiat. Selline suhtumine avaldub ka peatükis "Sõnavara", kus räägitakse näiteks V klassis 300 sõnast ja fraseoloogilisest ühendist, tegemata vahet isegi autosemantilise ja sünsemantilise sõnavara vahel, rääkimata tegusõnade eri positsiooni rõhutamisest. Traditsioonilistest kooligrammatika sõnaliikidest puuduvad programmis määrsõnad ehk adverbid ning hüüdsõnad ehk interjektsioonid. Hüüdsõnade puudumist võib ehk kuidagi põhjendada piiratud tundide arvuga. Määrsõnade "kadumist" on raskem seletada, sest pole ju loogiline oletada, et traditsioonilembeline eesti kooligrammatika äkki liituks modernse suunaga, mis ühendab omadussõna ja määrsõna üheks sõnaliigiks (Beiwort). Pealegi ei peegeldu selline liitumine kusagil märksõna "omadussõna" all. Õpetekstides määrsõna muidugi figureerib. Pagendatud on ta esialgu ainult programmist.

Paha on muidugi ka, et seesama õnnetu määrsõna figureerib sõnaselgelt kõrgkooli astujatele mõeldud eksami-programmides. Seal on sätestatud: "Määrsõna. Tarvitatavamad määrsõnad, nende võrdlusastmed" /Vastuvõtueeskirjad ..., 1979, lk. 114/.

Interjektsioonid puuduvad ka kõrgkooli vastuvõtueksa-

mite programmist. Nii on nende väljajätmine mõnevõrra õigustatud.

Artiklit käsitlevad Eesti NSV kooliprogramm ning samuti vastuvõtueeskirjad iseseisva sõnaliigina. Kooliprogramm on säilitanud isegi veel vananenud seisukoha, et saksa keeles esineb kaks artikliliiki: määrav ja umbmäärane. Grammatikaalases kirjanduses levinud mõiste "nullartikkel" eesti kooliprogrammis puudub. Fikseeritud on "artikli puudumine". Ometi on need erinevad nähtused. Kooliprogrammi piires on tavaliselt tegemist nullartikliga, mitte aga artikli puudumisega. Standardsetes koolinäidetes "Das ist ein Buch, Das sind Bücher. Mein Vater ist Lehrer" on tegemist nullartikliga. Artikli puudumist võiks näha ehk väljendites "zu Hause", "nach Hause" /Moskalskaja, O.I., 1975, lk.206-207/.

Kummalisel kombel satub aga kooliprogramm selles valdkonnas mõnevõrra vastuollu reaalse koolipraktikaga. Koolides on küllaltki levinud nõue, et iga uus nimisõna tuleb meelde jätta koos määrava artikliga /Vihman, E., 1973, lk. 9/. Mõnigi kord on välja töötatud selleks isegi eriharjutused. Antud juhul võib küll vaid rõõmustada, et meie õppurid ning paraku ka üliõpilased pole kuigi vilkad uurijad-lugejad. Muidu võiks mõni õppur õpetajale vastata, et tema nõue on vastuolus programmiga, sest seal on artikkel ja nimisõna teineteisest sõnaselgelt lahutatud. Muidugi võib vastu vaielda ka sellele koolides levinud õppimisjuhendile, sest nimisõna meeldejätmine koos määrava artikliga on tüüpiline paradigmaatiline lähenemine õpitavale materjalile. Süntagmaatikas esineb aga nähtuste paljusid. Abstraktsetel nimisõnadel on kalduvus liituda nullartikliga. Kas on põhjendatud nõuda õpilaselt kindlat teadmist, et on olemas sõnad "das Wissen" ja "die Macht", kui ta viie minuti pärast loeb tekstist "Wissen ist Macht". Väga suurt osa etendavad saksa keeles ka teised artikkelsõnad. Nii on levinud sõnaühendid "jeder Mensch", "dieser Bildband", "welches Buch", "derselbe Verfasser".

Nendest kaalutlustest lähtudes oleks vaja mõnevõrra vähendada indu nõude "Iga uus nimisõna olgu õpitud koos määrava artikliga" esitamisel.

Grammatikaprogramm taotleb sõnaliikide süstemaatilist esitamist. Nende loetelu alustamine artiklist ja nimisõnast

on muidugi lootusetult vananenud. Tänapäeval alustatakse kõigis grammatikaõpikutes ülevaadet sõnaliikidest tegusõnaga. Meie kooliprogrammi ilmub ta järjekorras seitsmendana. Tagapool on veel ainult süntaks. Verbi käsitlesele kooliprogrammis võibki teha kõige tõsisemaid etteheiteid.

4. Mõningaid mõtteid tegusõnadest

Kooliprogramm on verbi esitamisel lähtunud ainult vormilistest nõuetest. Vorm domineerib ka õpetajatele mõeldud metoodilistes juhendites. Oleks näiteks päris patutegu "Valguse" väljaandel ilmunud tegusõnade kartoteeki tõemee-
li kasutada ainult põhivormide tuupimiseks, nii nagu sellest kirjutab PtUI vanemteadur Reet Selg /Selg, R., Mis värvilised paberirullid need on?, 1979, lk. 3/. Ilmselt on tuhat korda olulisem selle klasside viisi korrastatud verbaalminiimumi baasil lausete genereerimise võimaluste uurimine.

Professor Huno Rätsep kirjutab oma monograafias "Eesti keele lihtlausete tüübid": "Mitmed uurijad, nende hulgas ka käesoleva töö autor, on seisukohal, et paljude Euroopa keelte (nende seas ka eesti keele) lause kõige olulisemaks elemendiks on, kui mitte alati, siis vahemalt sageli verbi finiitvorm, mis koondab enda ümber enamiku muudest lauseelementidest ja määrab paljudel juhtudel ka nende vormi" /Rätsep, H., 1978, lk. 10/.

Kui niisuguseid sõnu on võimalik kirjutada eesti keele kohta, kus verbi tähtsus on võrratult väiksem kui saksa keeles, siis on lihtsalt kummaline, et eesti kooligrammatika saksa keele kohta piirdub ikka veel erinevate tegusõnade loeteluga, et unustatakse verbi sisuline funktsioon, "mis oma tähenduse baasil organiseerib lause tuuma ja millest sõltub enamiku elementide esinemise võimalikkus lihtlauses ning sageli nende morfoloogiline vorm" /Rätsep, H., 1978, lk. 11/.

Saksa teadlane Johannes Erben on leidnud, et kuna lausungi määrav keskus on verb, siis võib saksa keele lauset käsitada kui verbaallauset /Erben, J., 1964, lk. 231/. Samuti peab H. Glinz verbi lause teljeks, juhtliikmeks /Glinz, H., 1961, lk. 96/.

On kummaline, et see tõdemus pole Eestimaal isegi kooligrammatika ideaalvarianti ehk programmi jõudnud, hoolimata sellest, et väide, nagu oleks verb lause keskus, esineb juba 1920. aastate lingvistidel.

Antud valdkonnas on teooria jõudnud niisiis pensionilikka. Praktika nõuab tegusõna pööramist selles või teises ajavormis, on mõiste "Grundformen" asendanud terminiga "Stammformen" ning arvab, et sellega on Eestimaa kui meelembelise liiduvabariigi maine ka grammatika valdkonnas päästetud. Paraku tolmub Herhard Helbigi ja Wolfgang Schenkeli koostatud saksa verbi valentsisõnastik aastate kaupa poeriilulil. Koolides aga harjutatakse usinasti, kuidas tuleb pöörata: ich bin, du bist, ich werde, du wirst, ich habe, du hast, kurdetakse ajanappust ning unustatakse, et selline pööramine kultiveerib valesid lausungeid, sest kõik nimetatud tegusõnad on kahevalentsed ning nõuavad lause aluse kõrval veel üht aktanti. Samuti toimitakse modaalseste tegusõnadega, mis on ka kahevalentsed. Tõele au andes tuleb tunnistada, et on olemas õppepeatükid, mis käsitlevad erinevusi saksa ja eesti keele verbide kasutamisel.

Nii käsitletakse E. Vihmani algajate grammatikas verbi "anfangen". Näidatakse, et saksa keeles esineb lausemall "Die Lehrerin fing mit der Stunde an", eesti keeles aga "Õpetaja alustas tundi". Siingi püütakse peatähelepanu pöörata emakeele pidurdavale ning häirivale toimele, unustades, et sama verb kujundab tähenduses "algama" eesti keelele väga sarnaseid ja isegi identseid lausemalle: Die Schule fängt an. Die Stunde fängt an. On selge, et selliseid lauseid on õppijal võrratult kergem omandada, kui rasket eessõnalist ühendit. Ka tähenduses "alustama" annab nimetatud verb eesti keelega identseid lausemalle: Er fängt das Gespräch an. Er fängt die Arbeit an. Emakeeles ei tuleks võõrkeele õpetamisel näha mitte ainult kurja juurt, vaid ka liitlast. Mõistlik olekski alustada kokkulangevatest lausemallidest.

Ikka ei ole veel kõigi õpetajate teadvusse jõudnud vaehe obligatoorsete ja fakultatiivsete valentsipartnerite vahel. Traditsiooniliste kooliverbide "helfen" ja "danken" objekt daativis on ja fakultatiivne, mitte aga obligatoor-

ne. Treenitakse lausemalli "warten auf", kuid unustatakse mainimata, et jällegi on tegu fakultatiivse partneriga.

Ilmselt on ka teoreetikud praktikute ees selles valdkonnas suured võlglased. Hädavajalik oleks eesti koolidele mõeldud kontrastiivse valentsisõnastiku väljaandmine. Oleks vaja koostada usaldusväärsed juhendid õigete saksa lausete genereerimiseks, et programmi küllaltki kõrged nõuded ei jääks teoreetilise baasi osas õhku rippuma, et neil oleks usaldusväärne kate.

5. Mida teha passiivsete vormidega?

Niihästi Eesti NSV kooliprogramm kui ka kõrgkoolidesse astujatele mõeldud eksamijuhend nõuavad passiivsete vormide tundmist. Paraku ei ole kummagi programmi nõue realiseerunud. Olukord on kujunenud niisuguseks, et vastuvõtuksamite ajal võib passiivsete vormide nõudmisega segadusse ajada peaaegu iga üliõpilaskandidaadi ning saavutada sellega formaalse aluse hinde alandamiseks. Kõrvutades Eestimaal kasutatavat õppekirjandust Saksa DV-s ilmunud passiivi õpetamise metoodiliste juhenditega, tuleb täheldada küllaltki suuri erinevusi.

Kõige olulisem ongi vist erinevus väärtushinnangus. Eestis on kujunenud kirjutamata seaduseks, et keskmine kesk-kooli lõpetaja võib passiivi ka mitte tunda, sest vastuvõtuksamitele kõrgkooli ilmuvad ju ikkagi tublimad lõpetajad. Saksa DV-s ilmunud metoodilises juhendis passiivsete vormide õpetamise kohta aga väidetakse, et passiivi olevikuvorm on olulisem isegi aktiivi futuurumist, mida kasutatakse tunduvalt harvemini. Seal tehakse isegi ettepanek passiivi olevik ajaliselt enne läbi võtta kui futuurum /Helbig, G., Heinrich, G., 1978, lk. 41/. Eesti NSV-s lähtutakse grammatika alal aga paradigmaatikast. Futuurum on VIII klassi programmis. Passiivi preesens ja preteritum (programmis muidugi imperfekt) tulevad käsitlemisele alles IX klassis ning seal ilmselt põhimõttel, "et aktiivi ja passiivi vahel sisulist vahet ei ole", nagu see on formuleeritud grammatikaõpikus algajatele /Vihman, E., 1973, lk. 64/. Seda seisukohta kinnitavad ka paljud harjutused koolidele mõeldud kogumikes. Nii nõuab harjutus IX klassile ("Wie ist das Ak-

tiv?") passiivsete lausete transformeerimist aktiivseteks lauseteks /Vihman, E., 1974, lk. 22/.

XI klassi harjutustik nõuab vastupidist transformatsiooni: "Bilden Sie Passivsätze!" /Mutt, L., 1976, lk. 27/. Kui õpetaja ei lisa niisugustele harjutustele sisulisi selgitusi, siis võibki õppijal tekkida väärjäreldus, et passiiv on saksa keeles vaid luksusvorm. Eesti harjutustikud patustavad ka üksikute passiivikonstruktsioonide reaalse esinemissageduse vastu. On üldtuntud tõsiasi, et kõige tarvitavam on kaheliikmeline passiivikonstruktsioon, mis koosneb lause alusest ja tegusõnast passiivis /Lesthal, R., 1975, lk. 151/.

Desinformatsiooni levitab selles valdkonnas algajate grammatika. Seal väidetakse, et kirjeldatud konstruktsioon olevat umbisikuline passiiv /Vihman, E., 1973, lk. 66/. Selline väide on muidugi põhjalikult väär, sest indoeuroopa keeltes võib lause alus väljendada tegevuse objekti.

Meie harjutustikud viivad aga õppija paratamatult mõttele, et saksa keeles on kõige levinum ning kõige tähtsam kolmeliikmeline passiivikonstruktsioon, mis sisaldab ka tegevuse subjekti ehk tegijat väljendavat sõnarühma. Nii on IX klassi harjutustikus 12 passiivile pühendatud harjutust. Ka algab tsükkel kolmeliikmelise konstruktsiooni harjutusega. Kolmeliikmeline konstruktsioon figureerib üldse 5 harjutuses. 12 harjutusest on 3 pühendatud transformatsioonile, 5 harjutust on kaheliikmelise konstruktsiooni päralt. Ilmselt tuleks vaekaussi oluliselt kaheliikmelise konstruktsiooni kasuks kallutada.

XI klassi harjutustik nõuab kõigi ajavormide moodustamist passiivis. Ometi väidavad Saksa DV metoodikud, et passiivi pluskvamperfekt ja futuurum tulevad nii harva ette, et neid võiks ilma suurema kahjuta algkursusest hoopis välja jätta. Vajalik oleks aga passiivi infinitiivi tundmine, mis annab modaalverbidega palju ühendeid. /Helbig, G., Heinrich, G., 1978, lk. 45/.

Eesti NSV kooliprogrammis passiivi infinitiiv muidugi puudub.

6. Kokkuvõtteks

Esitatud lühiülevaates lähtuti kooligrammatika ideaal-olukorrast - nii nagu see on fikseeritud programmis. Kohtumised koolilõpetajatega on aga näidanud, et tegelikult on olukord veelgi kurvem. Ilmselt annaks huvitavat materjali kooliõpikute ja harjutustike lähem analüüs teoreetiliste seisukohtade valguses. Paraku nõuab see põhjalikumat tööd ning muidugi ka aega. Huvitavad võiksid olla tähelepanekud üksikutest õppetundidest. Juba ülalesitatul põhjal võib aga teha järelduse, et "käärid teooria ja praktika" vahel on küllaltki suured, et on viimane aeg kas või natukenegi kooligrammatikat moderniseerida. Eriti paljutootav on valentsiteooria elementide sissetoomine harjutustikesse ja vestluse õpetamisse.

Kõrgkooli vastuvõttueksamite programmide kõrvutamine kooliprogrammidega näitas paraku, et siingi pole veel sünnikoost saavutatud. Ilmselt seisab probleem selles, et kõrgkoolidesse astujate eksamiprogrammid tõlgitakse vene keelest, kooli omad aga koostatakse kohapeal. Olulisem erinevus on, et vastuvõttueksamil võiks näiteks küsida passiivi infinitiivi, olgugi et on juba ette teada, et vastust ei tule. Samuti on seal ette nähtud konstruktsioonid haben või sein + zu + infinitiiv, mille kohta kooliprogrammis jällegi teave puudub. Ilmselt oleks õigem need küsimused edaspidi ka vastuvõttueksamite programmist elimineerida, sest need tekitavad ainult põhjendamatu psüühilist pinget.

Käesolevas lühiülevaates ei ole analüüsitud olukorda ülejäänud sõnaliikide käsitlemisel. Ilmselt on vaja lähemalt analüüsida kooligrammatikas omadussõna staatust. Uusi seisukohti pakub ka arvsõna probleem. Samuti on liiga kitsapiiriline eessõnade interpreteerimine ainult selles plaanis, et need ja need nõuavad daativit, teised aga akusatiivi. Välismaalase seisukohalt on olulisem just sisuliselt motiveerimata eessõnade probleem, nagu denken an, reich an, Hoffnung auf jne. Nendes probleemidesse suudab selgust tuua valentsiteooria julgem evitamine.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Erben, J. Abriß der deutschen Grammatik. Berlin, 1964.
- Glinz, H. Die innere Form des Deutschen. Bern, 1961.
- Grimm, H.J., Heinrich, G. Der Artikel. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1976.
- Helbig, G., Buscha, J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig; VEB Verlag Enzyklopädie, 1972.
- Helbig, G., Heinrich, G. Das Vorgangspassiv. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1976.
- Juhász, J. Probleme der Interferenz. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1970.
- Kaheksaklassilise kooli, keskkooli ja õhtukooli programmid. Võõrkeeled: inglise keel, saksa keel, prantsuse keel. Tln.; Valgus, 1979.
- Latzel, S. Die deutschen Tempora - Perfekt und Präteritum. Frankfurt, 1977.
- Lesthal, R. Saksa keele grammatika. Tln.; Valgus, 1975.
- Moskalskaja, O.I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Издание 2-е. - Moskau: Verlag "Hochschule", 1975.
- Mutt, L. Saksa keele harjutustik keskkoolile, XI klass. Tln.; Valgus, 1976.
- Rätsep, H. Eesti keele lihtlausete tüübid. Tln.; Valgus, 1978.
- Selg, R. Mis värvilised paberirullid need on? - Nõukogude Õpetaja, 1979, 20. okt., lk. 3.
- Sommerfeldt, K.-E. Grammatik der deutschen Sprache der Gegenwart. Lehr- und Übungsbuch. Teil 1. Güstrow, 1975.
- Vastuvõtteeskirjad ja eksamiprogrammid kõrgkoolidesse astujaile. Tln.; Valgus, 1979.
- Vihman, E. Saksa keele grammatika algajaile. Tln.; Valgus, 1973.
- Vihman, E. Saksa keele harjutustik keskkoolile, IX klass. Tln.; Valgus, 1974.
- Гулига Е.В., Москальская О.И., Шендельс Е.И. Хрестоматия по истории грамматических учений (немецкий язык). Выпуск I. М., 1972.

ГРАММАТИКА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЬНОМ ПРЕПОДАВАНИИ В ЭСТОНСКОЙ ССР

Н. Альес

Таллинский педагогический институт

Р е з ю м е

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты взаимосвязи между курсами практической грамматики немецкого языка средней школы Эстонской ССР и теоретической грамматики в вузах.

В статье указывается, что некоторые положения школьной грамматики безнадежно устарели.

В школьной программе недооценивается значение синтаксиса. Части речи излагаются в парадигматическом плане. Нигде не подчеркивается особое положение глагола в системе частей речи современного немецкого языка. Полностью игнорируется валентностная классификация глаголов. Вспомогательные глаголы "sein", "haben", "werden" в немецком языке двухвалентны, но в школьной практике то и дело образуются неграмматические фразы "ich bin", "ich habe". Модальные глаголы немецкого языка также двухвалентны, и поэтому фразы "ich kann", "ich darf" неграмматичны. В школе не учитывается, что такие глаголы как "helfen" и "danken" могут в поверхностной структуре предложения употребляться как одновалентные глаголы, что дополнение в дательном падеже является факультативным актантом.

Такая часть речи, как наречие вообще отсутствует в школьной программе Эстонской ССР, хотя поступающие в вузы должны этот обширный класс слов знать.

Пассивная конструкция рассматривается в эстонской школе как перелицовка активной конструкции предложения. Это толкование не отражает действительной сущности страдательного залога ни в плане его происхождения, ни в плане современного употребления.

РАЗВИТИЕ УМЕНИИ И НАВЫКОВ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ТЕКСТЕ С ОПОРОЙ НА КОНСТРУКЦИИ ПРЕДЛОЖНОГО ДОПОЛНЕНИЯ

А. Алл

Тартуский государственный университет

Для выработки навыков и умений чтения литературы по специальности необходимо наряду с усвоением лексики доведение процесса правильного узнавания тех или иных грамматических конструкций иностранного языка до автоматизма, развитие у учащихся быстрой реакции на типичные синтаксические структуры научной литературы.

При обучении чтению специальной литературы на немецком языке особенно важно обучать различению синтаксических структур и предвосхищению ядра предложения (т.е. глагола в качестве сказуемого, подлежащего, предикатива, дополнения и необходимых обстоятельств). Такая установка способствует концентрации внимания на самом важном в предложении.

По имеющимся данным, предложное дополнение широко распространено в немецком языке (Алл, 1973; Riesel, Schendels, 1975; Zschunke, Wernau, 1975). С другой стороны, опыт преподавания в неязыковом вузе свидетельствует о том, что при знании глаголов с предложным управлением и структур предложного дополнения вероятность предсказания смысла предложения в немецком специальном тексте намного увеличивается.

Исходя из этого мы выделили на основании статистического анализа шесть основных структур предложного дополнения

(p^S , p^{AS} , p^{SS_g} , p^{SP_S} , $zu+Inf(Infgr)$, $Pronadv+NS(Infgr)$)*

- * p^S - предложное дополнение без определений;
- p^{AS} - предложное дополнение с препозитивным определением;
- p^{SS_g} - предложное дополнение с постпозитивным определением в **Genitiv**;
- p^{SP_S} - предложное дополнение с постпозитивным предложным определением;
- $zu+Inf(Infgr)$ - предложное дополнение, выраженное инфинитивом или инфинитивной группой с частицей "zu";
- $Pronadv+NS(Infgr)$ - в роли дополнения выступает местоименное наречие + придаточное предложение или инфинитивная группа.

с вариантами (см. Алл, 1973) и самые частотные глаголы с предложным управлением немецкого медицинского подъязыка (см. Алл, 1972).

Поскольку для разработки методических приемов необходимо знать также объективные трудности распознавания и понимания этого материала при чтении, то с этой целью был проведен сопоставительный анализ структур предложного дополнения в немецком языке и их эквивалентов в эстонском языке (см. Алл, 1978). В дальнейшем данные сопоставительного анализа были дополнены материалом диагностирующего среза, проведенного на III - IV курсах медицинского факультета Тартуского государственного университета, в ходе которого были выявлены субъективные трудности понимания предложного дополнения (см. Алл, 1975).

Результаты диагностирующего среза в сочетании с материалом сопоставительного анализа позволили расположить отобранные структуры предложного дополнения в порядке нарастающей сложности и объединить их по уровню трудности в три группы:

- I. основные структуры - p^S , p^{AS} , $Pronadv+NS(Infgr)$, $zu+Inf(Infgr)$ (I-й уровень трудности);
- II. основные структуры с определениями первой степени и варианты основных структур (p^{SSg} , p^{pS} , p^{ASSg} , p^{ASpS}) (2-й уровень трудности);
- III. усложненные варианты основных структур (p^{SPGSg} и др.) (3-й уровень трудности).

В соответствии с тремя уровнями трудности были составлены три серии упражнений. Под серией упражнений имеется в виду набор необходимых типов и видов упражнений, выполняемых в такой последовательности и таком количестве, которые могут обеспечить наиболее успешную подготовку студентов на данном этапе обучения. Каждая из последующих серий упражнений логически продолжает предыдущую.

Такое расположение материала отвечает общедидактическому принципу перехода от простого к сложному, от более легкого к более трудному и позволяет реализовать требование изучать в первую очередь наиболее употребительные и распространенные явления.

В результате выполнения упражнений I-й серии студенты должны научиться распознавать и понимать основные структуры p^S , p^{AS} и др., а также самые употребительные глаголы с

предложным управлением (см. Алл, 1972: 26-28), так как знание глаголов является непременным условием прогнозирования всей конструкции и ее правильного понимания.

Упражнения II-й серии способствуют дальнейшему развитию и совершенствованию умений и навыков распознавания и понимания группы сказуемого (глагола), при этом предложное дополнение сопровождается определениями первой степени ($P_{SS}, P_{PZ}, P_{AZ}, P_{APZ}$). Отсюда вытекает необходимость прививать студентам умение дифференцировать различные структуры предложного дополнения.

На основе упражнений III-й серии развиваются умения распознавания, дифференциации и понимания сложных вариантов основных структур: структур с определениями 2-й и 3-й степени, в том числе и структур распространенного определения (A_{erw}), причастного оборота (PC), а также тех структур, в которые входит несколько дополнений.

Внутри каждой серии были выделены в соответствии с типологией, принятой в нашей методике, языковые и речевые упражнения.

Языковые упражнения, выделенные в нашем исследовании, призваны научить студентов распознавать и понимать особенности структур предложного дополнения разных типов, выделять формальные признаки с опорой на глагол и предлог, с которым глагол употребляется, научить дифференцировать сходные по форме структуры и соотносить их со значением.

Речевые упражнения направлены на овладение смысловой стороной читаемого. В результате выполнения речевых упражнений становится возможным синтезирование частных действий по распознаванию и пониманию изучаемых структур и их целостное восприятие и адекватное понимание в связном тексте.

Упражнения всех трех серий различаются объемом языкового материала и его сложностью, при этом каждая серия включает языковые и речевые упражнения, способствующие решению конкретных задач. Среди языковых упражнений выделяются: а) упражнения, обучающие распознаванию структур предложного дополнения; б) упражнения, развивающие умение прогнозировать конструкции предложного дополнения, отправляясь от структурного центра предложения - глагола.

В каждой последующей серии языковых упражнений в связи с нарастанием объема и сложности языкового материала ис-

пользуются также дифференцировочные упражнения, развивающие умение различать сходные структуры, выделять в них общие и дифференцирующие признаки.

Речевые упражнения всех трех серий направлены как на обучение пониманию структур предложного дополнения в микроконтексте (в предложении), так и на понимание текста по специальности с опорой на структуру предложного дополнения в макроконтексте (в связном тексте).

Результаты проведенного нами опытного обучения свидетельствуют о том, что отбор материала на основе лингвостатистического анализа, учет трудностей его понимания с точки зрения родного языка и предложенные три серии упражнений позволяют самым кратчайшим путем добиться поставленной цели – понимания литературы по специальности.

В нашем исследовании нашел подтверждение тезис о том, что понимание структур предложного дополнения способствует грамматической ориентировке в предложении и ускоряет развитие навыков и умений понимать читаемый текст.

ЛИТЕРАТУРА

- Алл А.А. Предложное управление глаголов в немецком медицинском подязыке. – *Methodica*. I. Tartu, 1972, с. 7-37.
- Алл А.А. Предложное дополнение в немецком медицинском подязыке. – Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 312. Труды по методике преподавания иностранных языков. II. Тарту, 1973, с. 5-38.
- Алл А.А. О роли отбора учебного материала при повышении эффективности обучения иностранным языкам в вузе. – Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 345. Труды по методике преподавания иностранных языков IV. Тарту, 1975, с. 7-18.
- Алл А.А. Сопоставительный анализ моделей предложений с предложным дополнением в немецком и эстонском языках. – Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 468. Труды по методике преподавания иностранных языков VII. Тарту, 1978, с. 3-27.
- Riesel, E., Schendels, E. Deutsche Stilistik. Moskau, 1975.
- Zschunke, S., Bernau, G. Zum Fügewortgebrauch in der Schulsprache. – In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Päd. Hochschule "Karl Liebknecht". Potsdam, 1975. (Jahrg. 19, Heft 5).

CAN OR MAY? THE DILEMMA OF USE

G. Allik

Tartu State University

The communicative function and modality prove to be the most essential functions of the sentence.

The category of modality has been defined in various ways. In short, modality shows the relation of the action or state expressed by the predicate to reality as established by the speaker. Modality as an idea of talking about something which is not a fact concerns such non-factual concepts as capability, potentiality, possibility, probability, necessity, obligation, permission, intention, condition, etc.

Several linguists have accepted the idea of two types of modality distinguished on the basis of the internal heterogeneity of modality. So-called objective modality occurs as the expression of the relation of the content of the sentence to reality. Subjective modality is present in a sentence in which one can recognize the attitude of the speaker towards the uttered facts, i.e. whether the speaker refers to the advisability, necessity or impossibility of the action (Мадгеева Б., 1977, p.68).

Modal verbs, a group of defective auxiliaries characteristic of the Germanic languages, play a significant role among the other means of expressing the category of subjective modality in present-day English. Their number may differ in various treatments. Can/could and may/might are evidently among the most frequently used modals. These two pairs of modal auxiliaries can be met so close side by side that sometimes their synonymity is assumed (Johannesson, N.-L., 1976, p. 55). Native speakers are reluctant to admit that can/could and may/might are synonyms, but generally they find themselves in difficulty when specifying some vital distinction between them.

Historically the use of can and may seems to have been relatively parallel. The principal meanings of the Old English verb 'cunnan' were 'to know something or somebody'

and 'to be able to do something' (Долгополова З.К., 1961, p. 38) while those of the Old English verb 'magan' were: 'know how to', 'be able to', 'be capable of', 'have a possibility' (Теллерман Э., 1978, p. 133).

Today several common features of can and may have survived and cause problems to speakers, teachers, learners and translators.

The basic meaning of can in contemporary English is that there is no obstruction to the action of the predicate, i.e. that the action is free to take place. All the other meanings of the modal verb can be derived more or less directly from this basic meaning, though some have developed in such a way that they seem to convey a different meaning. The meaning of may is essentially that nothing prevents the action of the predicate and there is no guarantee against the occurrence of the action (Ehrman, M., 1966, p. 12, 28).

Consequently the semantic proximity of can and may offers a choice that makes the speaker and hearer weigh all the pros and cons of the case.

The extended range of the meanings of can/could is fairly wide: mental and physical ability, circumstantial possibility, permission, uncertainty or doubt and improbability. May/might convey the meaning of supposition implying uncertainty, circumstantial possibility, permission and disapproval or reproach (Gordon, E.M., Krylova, I.P., 1974, p. 81-89).

This classification serves as the basis of the following brief survey in the course of which stress has been laid on the parallel and different uses of can and may. No special attention has been paid to the other aspects.

1. Ability

The notion of ability is mainly expressed by can/could, the equivalent word combinations being 'be able to', 'be capable of', 'know how to'.

(1) I can do nothing with him and he can do nothing with me.

Could is used in the past-time context. In the present-time context could expresses unreality. In the general

question can/could serve to form a request. In this case could is more tactful than can.

There is a group of sentences with can + a verb of sensation where it is possible to omit can. It has been claimed that a sentence with can + a verb of sensation expresses nothing that is not implied by a corresponding sentence with a simple verb of sensation and vice versa (Palmer, F.R., 1974, p. 117).

Still, we cannot admit that the following statements are synonymous:

(2) He can see the ship now.

(3) He sees the ship now.

The verbs of physical and mental perception refer to involuntary events over which the person involved cannot exercise any control. Whenever the circumstances are appropriate the person experiences the sensation involved. When uttering sentence (2) the speaker wants to state that the factual circumstances have changed in such a way as to make it possible for the sensation event to take place. Sentence (3), on the other hand, only indicates that the sensation event is taking place (Johannesson, N.-L., 1976, p. 46-47).

This is perhaps even more obvious with negated sentences:

(4) He cannot see the ship now.

(5) He does not see the ship now.

Thus, far from being synonymous, these sentences are statements about different things. Sentence (4) refers to the factual circumstances relevant to the occurrence (or non-occurrence) of the sensation event, while (5) is a statement about the occurrence (or non-occurrence) of the sensation event.

An analogical analysis can be applied to sentences which refer to mental processes, e.g.

(6) I can remember those fine days.

(7) I remember those fine days.

The use of can in sentence (6) indicates the presence of necessary internal circumstances or ability, whereas sentence (7) without can merely indicates that the mental process is actually taking place.

It is also necessary to answer the question whether it is possible to discover may in the function of conveying the idea of ability. This depends on the limits fixed to the notion of ability. L. Kazár (1973, p. 138-139) claims that may is the second English category after can expressing the meaning of ability. Apparently in that case the range of the idea of ability has been expanded to the areas of circumstantial possibility and permission as in the following example drawn from the author's analysis:

(b) He may keep as many pigs and fowl as he wishes.

2. Circumstantial possibility

External circumstances can be regarded as the causers of circumstantial possibility or non-possibility. This notion is mainly conveyed by the modals can/could and may/might. 'It is possible that/to' is an equivalent of a formal shade. These commentative sentences express the speaker's attitude toward the basic proposition, and the choice between the different modal auxiliaries and other potential forms is primarily determined by the speaker's attitude towards the basic proposition.

The reasons for choosing one auxiliary rather than the other are rather subtle and cannot be immediately obvious. The notion of possibility seems to comprise two subdivisions, namely possibility of the fact or factual possibility and possibility of the idea or theoretical possibility (Quirk, R. et al., 1972, p. 97). The former meaning is expressed by may:

(9) The road may be blocked. - 'It is possible that the road is blocked'.

The modal can serves to denote the latter meaning:

(10) The road can be blocked. - 'It is possible to block the road'.

It has been argued that theoretical possibility (can) is weaker than factual possibility (may) (Leech, G., Svartvik, J., 1975, p. 128). Accordingly, sentence (10) states merely that in theory the road can be blocked while sentence (9) could suggest that there are definite plans for blocking (Quirk, R. et al., 1972, p. 98).

The notion of theoretical possibility stands closely related to that of ability:

(11) Can he meet us at the station?

A fairly large number of can-sentences - 16.6 % (Poolakene, K., 1976, p. 94) prove to be borderline cases where their meaning can be interpreted in two ways, i.e. conveying either the notion of ability or circumstantial possibility.

It has also been argued that the choice between can and may is determined primarily by the speaker's attitude towards the truth of the basic proposition (Johannesson, N.-L., 1976, p. 55-57).

Accordingly, by using a may-sentence the speaker points out that, judging by the available evidence, it is possible that the basic proposition is true and indicates that he is inclined to believe in the truth of the basic proposition:

(12) This picture may be a Chagall.

However, by using a can-sentence, the speaker admits that, judging by the available evidence, it is possible that the basic proposition is true, but indicates his dubious or non-committal attitude towards the basic proposition:

(13) This picture can be a Chagall.

The expression 'it is possible that' is neutral in this respect, as it can be used no matter what the speaker's attitude towards the basic proposition is.

Outside the reported speech context could and might are used to make the statement more hypothetical or tentative.

(14) This picture might be a Chagall.

(15) This picture could be a Chagall.

If the speaker is not sure whether the basic proposition is true, any statement (12)-(15) can be used. However, in a situation when he knows that the basic proposition is false, sentence (15) is the only choice:

(16) This picture could be a Chagall (but in fact it is a Picasso).

The use of statements (12), (13) and (14) would be insincere in this case (Johannesson, N.-L., 1976, p. 58).

It has been observed that with younger speakers in the USA, may is yielding to might as an appraisal of pragmatic contingency (Twadell, W.F., 1965, p. 14).

In general, may denoting possibility is replaced by can (or more commonly could in American English) in questions and usually also in negative constructions denoting impossibility (Quirk, R., et al., 1972, p. 98, 394).

- (17) This may be true. ~ Can this really be true?
 ~ This can't be true.

3. Permission

The notion of permission is mainly expressed by can/could and may/might with the equivalents being 'be allowed to' and 'be permitted to':

(18) You may come in now.

(19) You can come in now.

During the decades efforts have been made by schools in the English-speaking countries and grammarians to restrict the expression of permission to the modal may, claiming that can in this function is not justified in formal writing or in writing in general. However spoken and informal language has increasingly been using can to denote permission, and by the 1970s the attitude had become rather permissive. Nowadays may is characteristic of a more formal and polite permission. It may also reveal the idea of deference and superiority in the statement, so that a permission with may implies that it is the speaker in person who is granting permission, while a permission with can refers to the permitting circumstances.

May and might denoting permission do not have parallel uses in the present and past tenses, as in the past tense may is replaced by could:

(20) Today you may have icecream.

(21) Yesterday you could have icecream.

Could and might are found in reported speech and they also serve to form tactful and polite requests.

4. Uncertainty and doubt

These notions occur in interrogative sentences while the modals can/could are used to convey the idea:

(22) Can it really cost so much?

Could in this function implies more uncertainty.

May/might are not found in the questions expressing the meaning of uncertainty and doubt.

5. Improbability

The notion of improbability can only conditionally be considered a separate idea, being actually a statement of a negative construction denoting the idea of uncertainty and doubt:

(23) It can't really cost so much ('It is not possible that it costs so much').

Could tends to make such emotionally coloured sentences less categorical. As with the statements expressing the idea of uncertainty and doubt, may is not found in these sentences.

6. Supposition implying uncertainty

When making a supposition the speaker seems to have no evidence to support his statement, nor does he know of anything that denies his conjecture. Consequently he is justified in making a conjecture about the situation or action referred to by the basic proposition. For this purpose may/might and the modal words 'perhaps' and 'maybe' are used:

(24) I don't know, but your new colleagues may be wonderful chaps.

From the point of view of decoding, there are no formal criteria by which a conjectural may-sentence can be distinguished from may-sentences conveying the notion of

circumstantial possibility. In order to arrive at a correct interpretation of such sentences one has to make use of the information supplied by the rest of the utterance or analyze the speech situation (Johannesson, N:L., 1976, p. 62-63).

A corresponding sentence with can indicates the existence of theoretical possibility based perhaps on earlier personal experience and observation:

(25) I don't know, but your new colleagues can be wonderful chaps.

In denoting the meaning of supposition implying uncertainty the modals may/might occur in affirmative and negative sentences.

7. Disapproval and reproach

These notions sometimes reveal themselves in affirmative might-sentences and negative-interrogative can/could-sentences:

(26) You might help me put on my boots.

(27) Can't you play your records later?

(28) Couldn't you have played your records later?

In statement (26) the annoyance is evidently of a milder character than in (27) and (28) and much depends on the stress and intonation.

Thus, in order to attain a correct use and interpretation of can- and may-sentences one has to find out for what purposes the speaker can turn to these modal constructions. The functional approach is necessary to recognize the speaker's volition, his attitude to the truth of the statement and his evaluation of an action or event. As the sentence is not an isolated phenomenon, the addressee has to rely on the speech context in decoding the sentence and compare several possible interpretations in order to choose the appropriate one better corresponding to the speaker's intention.

REFERENCES

- Ehrman, M. The Meanings of the Modals in Present-Day American English. - The Hague - Paris, 1966.
- Gordon, E.M., Krylova, I.P. A Grammar of Present-Day English. - M.: Higher School Publishing House, 1974.
- Johannesson, N.-L. The English Modal Auxiliaries: A Stratificational Account. - Stockholm, 1976.
- Kazár, L. The Idea of Ability as Expressed in Hungarian and English. - Ural-Altaische Jahrbücher, Band 45, Wiesbaden, 1973, p. 111-141.
- Leech, G., Svartvik, J. A Communicative Grammar of English. - London, 1975.
- Palmer, F.R. The English Verb. - London: Longmans, 1974.
- Poolakene, K. The Modal Verbs "Can/Could", "May/Might" and Their Estonian Equivalents. - Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 380. Methodica, V. Tartu, 1976, p. 90-99.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. A Grammar of Contemporary English. - New York and London: Seminar Press, 1972.
- Twaddell, W.F. The English Verb Auxiliaries. - Providence. Rhode Island: Brown University Press, 1965.
- Долгополова З.К. Модальные глаголы в английском языке. М., 1961.
- Тейхман Э. Общегерманский глагол **mağan* в памятниках древнегерманской письменности. - Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 468. Труды по преподаванию иностранных языков VII. Тарту, 1978, с. 130-142.
- Щаднева В. Синтаксическая модальность и инфинитив. - Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 425. Тарту, 1977, с. 61-70.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ТПИ

С. Ансо, В. Коккота, М. Уйбо

Таллинский политехнический институт

В настоящей статье рассмотрены основные мотивы изучения английского языка (АЯ) студентами Таллинского политехнического института (ТПИ) и связь этих мотивов с уровнем обученности студентов.

Несмотря на общепризнанную важность проблемы мотивации при изучении иностранных языков, в отечественной литературе имеется лишь несколько исследований по этому вопросу.

Так, Н. Самилюк исследовал цели изучения иностранного языка взрослыми на курсах языков и отмечал две основные цели - читать и переводить литературу (как по специальности, так и художественную). При этом мотивами служили желание научиться читать литературу на языке оригинала, заинтересованность самим процессом обучения и желание использовать знание иностранного языка в работе (Самилюк, 1976: II7-I: I).

А. Крейтсман исследовал мотивы изучения английского языка у 1432 учеников IX классов городских и сельских школ ЭССР (Крейтсман, 1978: 74-33). В этой работе была разработана анкета с 13 вопросами-мотивами. Каждый ученик оценил по пятибалльной шкале свою интенсивность данного вопроса-мотива. Оценку "5" ученик ставил в случае, когда данный мотив полностью выражал его желания, оценка "3" показывала колебания или сомнения ученика и оценка "1" выражала то, что данный мотив совершенно не отражал его желаний. В таблице 2 приведены пересчитанные на перевернутую шкалу (оценка "1" соответствует оценке "5" по шкале анкеты А. Крейтсмана) данные тех мотивов, которые полностью совпадали в двух исследованиях. Оценки девочек и мальчиков усреднены. По данным А. Крейтсмана, основными мотивами (по их средней интенсивности) у учащихся IX классов являются желание использовать АЯ как средство общения (желание понимать и свободно беседовать на АЯ), а также желание использовать АЯ в случае поездки за границу.

При проведении настоящего исследования использовалась

следующая методика. Сначала студентов ТПИ попросили записать 1-2 самых важных, по их мнению, мотива изучения ими АЯ. Ниже такой метод назван прямым методом. Затем полученные данные были обобщены, близкие или совпадающие по существу мотивы объединены и выявлены наиболее частые мотивы. Они приведены в виде % от всех ответов в таблице 1. Затем на основе полученных данных была составлена новая анкета с вопросами-мотивами, при которых было 5 вариантов ответов, чтобы выяснить интенсивность каждого мотива изучения АЯ. Такой метод ниже назван методом интенсивностей. Под интенсивностью мотива ниже понимают балл (или оценку) по определенной шкале интенсивности данного мотива. Так, оценка "1" была присвоена выбору варианта "да, наверняка", "2" - варианту "да, наверно", оценка (балл) "3" - варианту "не знаю", "4" - варианту "наверно нет", оценка (балл) "5" - варианту "совершенно нет". Полученные результаты сопоставлялись с данными об уровне обученности по результатам теста дополнения и по оценкам текущей успеваемости. Средние интенсивности мотивов изучения АЯ у разных контингентов студентов приведены в таблице 2. Коэффициенты корреляции между интенсивностью мотивов и данными об успешности обучения приведены в таблице 3.

Из данных таблицы 1 видно, что на старших курсах около 25-40% студентов изучает АЯ из-за того, что это обязательный предмет в программе. Несколько меньше студентов считает, что они изучают АЯ для использования по специальности (для чтения литературы по специальности). Затем следует группа мотивов (с III по IV) с приблизительно одинаковой частотностью. На I курсе высока доля тех студентов, которые изучают АЯ для чтения художественной литературы. На IV курсе появляется некоторый страноведческий мотив (хочется больше знать о стране, язык который изучается, больше знать о жизни в других странах и др.).

Если в нижней части таблицы разброс данных между курсами сравнительно небольшой, то среди наиболее частых мотивов (мотивы I - IV) имеется значительный разброс. Несколько неожиданна высокая частотность мотива "АЯ нравится". Если к этому мотиву приложить мотив "интерес к языку", то этот мотив занимает место среди основных мотивов изучения АЯ.

Если по данным А. Крейтсмана мотив общения на АЯ нахо-

Таблица I

Мотивы изучения английского языка (АЯ) студентами ТПИ (% из всех ответов)

Контингент		Студенты-русские			Студенты-эстонцы		
Курс		I	II	IV	I	II	IV
№ пп.	Количество студентов	64	43	61	137	96	93
1	поскольку АЯ - обязательный предмет	0	40	23	7	30	28
2	для чтения литературы по специальности	14,6	11	21	28	16	25
3	для общения на АЯ	5	9	5	13,7	6	10,5
4	поскольку АЯ может вообще пригодиться	3,4	9	6	2,3	16	6,5
5	поскольку АЯ нравится	2,5	7,5	8	4,5	6	9,5
6	для расширения кругозора, для общего развития	3,4	8	3	6,5	5	5,5
7	чтобы понимать текст фильмов на АЯ	12	0	6,5	2,3	3	2
8	чтобы понимать слова песен на АЯ	6	0	1,5	2,8	2	0
9	для использования АЯ при поездке за границу	0	2	3,6	3,6	3	2
10	для чтения художественной литературы	11	2,5	5	15	4	2
11	из-за интереса к АЯ	0	7	1	0	5	2
12	поскольку изучение АЯ полезно	0	4	0	2	4	1
13	страноведческая мотивация	0	0	5	3	0	4
14	без ответа, ответы "не знаю", "нет мотива"	42,1	0	11,4	9,3	0	0

Таблица 2

Интенсивность мотивов изучения английского языка (АЯ)

		Контингент	по А. Крейтсма- ну	Студенты-русские ТПИ			Студенты-эстонцы ТПИ		
		Курс	ср. школа	I	II	IV	I	II	IV
		Количество студентов	I432	104	79	78	157	112	122
Мотивы изучения	1	для всестороннего образования	2,26	1,96	1,99	2,10	1,87	1,91	2,12
	2	поскольку АЯ широко распространен	-	1,96	2,00	1,64	1,89	2,04	2,08
	3	для использования АЯ при поездке за границу	1,59	2,26	2,33	2,37	1,72	1,80	1,89
	4	поскольку АЯ может вообще приго- диться	-	2,18	2,20	2,18	1,85	1,91	2,16
	5	для расширения кругозора	-	2,16	2,26	2,15	1,89	1,96	2,15
	6	поскольку помогает развивать зна- ния АЯ	2,28	2,43	2,15	2,22	2,19	1,93	2,13
	7	для общения на АЯ	2,00	2,53	2,72	2,59	1,77	1,85	2,21
	8	для чтения литературы на АЯ	2,17	2,70	2,55	2,43	2,10	2,05	2,31
	9	чтобы использовать АЯ по спе- циальности	2,85	2,56	2,63	2,78	2,11	2,34	2,16
	10	поскольку АЯ в программе как обязательный предмет	-	3,25	3,44	3,24	2,54	2,74	2,96
		средняя интенсивность всех моти- вов	2,19 (2,32)	2,40	2,43	2,37	1,99	2,05	2,21

Таблица 3

Распределение мотивов по интеркорреляциям с успешностью обучения английскому языку (АЯ)

№ п.п.	Мотивы	сумма I, II, IV к. по тесту дополне- ния	место	сумма I - II к. по тек. успевае- мости	место	сумма IV к. по эк- замене по АЯ	место
1	Для общения на АЯ	0,96	I	0,77	IV	0,28	V
2	чтобы использовать по специальности	0,86	II	0,30	X	0,62	I
3	поскольку АЯ обязательный предмет	0,75	III	0,42	IX	0,37	II
4	для использования при поездке за границу	0,70	IV	0,56	VII	0,19	VI
5	поскольку АЯ может вообще пригодиться	0,69	V	0,63	V	0,36	III
6	для всестороннего образования	0,65	VI	0,85	I	0,11	VII
7	для расширения кругозора	0,57	VII	0,83	II	0,17	VII
8	чтобы читать литературу на АЯ	0,57	VIII	0,59	VIII	0,32	IV
9	поскольку помогает развивать знание АЯ	0,55	IX	0,80	III	0,04	X
10	поскольку АЯ широко распространен	0,18	X	0,57	VI	0,07	IX

дится на I месте по своей интенсивности, то в вузе интенсивность этого мотива постепенно уменьшается. Это подтверждают данные табл. I и 2 по разным курсам.

По данным таблицы 2 можно сказать, что средняя интенсивность всех рассмотренных мотивов у студентов-эстонцев заметно выше, чем у студентов-русских. У учащихся IX класса средняя интенсивность 6 мотивов в таблице 2 практически совпадает со средней интенсивностью мотивов у студентов-эстонцев I - II курсов. Средняя интенсивность первых 14 мотивов, по анкете А. Крейтсмана, равна 2,32.

В таблице 2 мотивы приведены по порядку их значимости, т.е. по средней интенсивности для 6 разделов рассмотренного контингента. Эта последовательность практически не меняется для студентов-русских, а в случае студентов-эстонцев I - II - IV курсов на первые места перемещаются такие мотивы, как "желание использовать АЯ при поездке за границу", "для общения на АЯ", "АЯ может вообще пригодиться". Отсюда можно сделать вывод, что указанные мотивы изучения АЯ по всей интенсивности весьма стабильны в течение многих лет.

Между курсами все же наблюдаются определенные изменения в интенсивности тех или иных мотивов. У студентов-эстонцев IV курса средняя интенсивность всех мотивов ниже, чем у студентов-эстонцев I курса. Ненормальным нельзя признать низкое положение в последовательности средних интенсивностей такого мотива, как "желание использовать АЯ по специальности", причем у I курса этот мотив даже сильнее, чем на IV курсе. Это может свидетельствовать о том, что изученное не находит применения на практике.

Несколько неожиданным является тот факт, что последовательности мотивов в таблицах I и 2 практически обратные. Для студентов-русских первые три мотива в таблице I занимают по их средней интенсивности (I, II и IV курсы вместе) соответственно X, IX и VIII место. У студентов-эстонцев то же самое с I и II мотивами, но III мотив (желание общаться на АЯ) перемещается даже выше, на II место. Стабильны IV и VI мотивы для обоих контингентов. Все это свидетельствует о том, что техника измерения влияет на результат и по интенсивностям мотивов, измеренных традиционными методами, нельзя судить о приоритетности мотивов изучения АЯ.

Однако при сравнении данных таблиц I и 3 нетрудно заме-

тить, что последовательность мотивов по значимости практически совпадает. Данные в таблице 3 следует понимать следующим образом. Мотивы "желание общаться на АЯ", "желание использовать АЯ по специальности", "поскольку АЯ обязательный предмет" и др. своими интенсивностями лучше всего дифференцируют студентов с различным уровнем владения АЯ. Кроме того, разброс вокруг средней точки (интенсивности) этих мотивов распределен в соответствии с уровнем владения АЯ. Возможно, что на место (значение) средней на шкале интенсивности влияет формулировка вопроса, место данного вопроса среди других вопросов и другие факторы.

При анализе данных таблицы 3 можно заметить довольно большое расхождение между данными по тесту дополнения и данными по текущей успеваемости. Последний был средней годовой оценкой ежемесячных оценок в кафедральном журнале. На эту среднюю оценку влияют неравномерность требований преподавателей, степень прилежания отдельных студентов и др. Тест дополнения содержал 43 пропусков-заданий со средним шагом в 5 слов. Каждое задание имело по 4 варианта ответов, найденных по предтесту дополнения с этим текстом.

Места мотивов в таблице 3, по данным текущей успеваемости, приближаются к местам соответствующих мотивов в таблице 2. По суммам коэффициентов корреляции интенсивностей всех мотивов с успешностью обучения, как по тесту дополнения, так и по текущей успеваемости, впереди I курс, затем следует IV курс и последним оказался II курс. Среднее значение коэффициента корреляции колеблется в пределах 0,10 - 0,20. Чтобы получить эти средние, можно в таблице 3 данные по тесту дополнения делить на 6, данные по текущей успеваемости делить на 4 и данные по IV курсу на 2. Самый высокий коэффициент корреляции 0,36 имел мотив "использовать АЯ по специальности" на IV курсе.

Если сложить баллы (интенсивности) десяти мотивов в анкетах каждого студента и найти их среднюю (индекс) мотивацию, то можно ожидать, что коэффициент корреляции между средней мотивацией и успешностью обучения будет выше, чем те же коэффициенты корреляции в случае отдельных мотивов изучения АЯ. Однако соответствующие данные в таблице 4 не подтверждают этого. Коэффициенты корреляции в основном статистически незначимые.

Таблица 4

Коэффициенты корреляции успешности обучения со средней мотивацией (по 10 мотивам)

Контингент	Студенты-русские			Студенты-эстонцы		
Курс	I	II	IV	I	II	IV
<u>все 10 вопросов</u>						
по тесту дополнения	0,18	0,05	0,08	0,19	0,20	0,17
по текущей успеваемости (экзамену)	0,25	0,10	0,15	0,28	0,31	0,22
<u>инструментальный мотив по тесту дополнения</u>	0,16	0,05	0,05	0,20	0,10	0,14
по текущей успеваемости	0,19	0,12	0,24	0,22	0,24	0,21
<u>интегративный мотив по тесту дополнения</u>	0,19	0,04	0,15	0,25	0,24	0,18
по текущей успеваемости	0,30	0,07	0,00	0,29	0,30	0,20

Попытки суммировать мотивы, как в зарубежных исследованиях, по инструментальным (внешние мотивы - учиться с целью что-то получить, иметь что-то в будущем и т.п.) и по интегративным признакам (внутренние мотивы - учиться для развития, расширения кругозора и т.п.) также не привели к более высоким коэффициентам корреляции с успешностью обучения. Примечательно то, что интегративная мотивация имеет даже несколько более сильную корреляцию с успешностью обучения по сравнению с инструментальной мотивацией.

Выводы

I. При использовании прямого метода выяснения мотивов изучения АЯ доминирующими и наиболее частыми мотивами у студентов ТПИ оказались "поскольку АЯ обязательный предмет в программе", "желание использовать АЯ по специальности", "желание использовать АЯ для общения" и "поскольку АЯ может вообще

пригодиться". Между контингентами студентов-эстонцев и студентов-русских нет заметных расхождений по частоте появления мотивов.

2. При использовании метода выявления интенсивностей мотивов изучения АЯ ранговое место мотивов по средней интенсивности не совпадает с их ранговым местом в таблице частотности мотивов, т.е. по средней интенсивности мотива нельзя определенно судить о приоритете какого-то мотива изучения АЯ.

3. Средние интенсивности мотивов изучения АЯ у студентов-эстонцев заметно выше, чем у студентов-русских, но у последних мотивация стабильнее и не понижается и при переходе на старшие курсы.

4. 6 мотивов-вопросов, предъявленных А. Крейтсманом учащимся IX классов, по своей интенсивности практически совпадают с таковыми у студентов ТПИ. Наблюдается постепенное понижение средней интенсивности мотива "желание общаться на АЯ" начиная с IX класса средней школы до IV курса института.

5. Корреляция интенсивности отдельных мотивов изучения АЯ с уровнем обученности студентов находится ниже уровня статистической значимости и колеблется в пределах 0,10 - 0,20. При коррелировании средней интенсивности всех мотивов с уровнем обученности по текущей успеваемости иногда наблюдается статистически значимая, но слабая корреляция.

6. О ранговом месте отдельных мотивов среди всех предъявленных студентам мотивов-вопросов можно судить по суммам интеркорреляции между интенсивностями мотивов и уровнем обученности студентов, поскольку иерархия этих сумм интеркорреляции совпадает с иерархией доминирующих мотивов изучения АЯ, полученной по прямому методу.

ЛИТЕРАТУРА

- Самилюк Н.М. Мотивы изучения иностранных языков взрослыми. - Иностранные языки в школе, 1976, № 3, с. 117-121.
- Крейтсман А. Мотивы изучения английского языка у учащихся IX класса. - Проблемы обучения иностранным языкам. Таллин, 1978, с. 74-83.

СТЕРЕОТИП КАК КОМПОНЕНТ ТЕКСТОВОСПРИЯТИЯ

В.А.Бухбиндер, И.В.Бессонова

Киевский государственный педагогический институт
иностранных языков, Киевский государственный
педагогический институт им. Горького

Лингвистика характеризует текст как сложное, многоуровневое и многоплановое явление, учет структурных, языковых и содержательных особенностей которого необходим в процессе смыслового текстовосприятия; последнее же является одной из главных задач в обучении иностранным языкам. Особенности текста наряду с прочим состоят в том, что он сочетает в себе инвариантное и вариантное, общее и частное, генеральное и индивидуальное. Индивидуальные черты определяют неповторимое своеобразие каждого текста, а генеральные – то, что составляет "текст вообще". Так, М.М. Бахтин, различая "два полюса текста", полагает, что "... за каждым текстом стоит система языка. В тексте ей соответствует все повторенное и воспроизведенное и повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста (данность). Но одновременно каждый текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл (его замысел, ради чего он создан)" /Бахтин, 1979: 283/. Отсюда ясно, что восприятие текста, представляя собой целостный психический акт, складывается по существу из двух хотя и взаимосвязанных, но не идентичных сторон. С одной стороны, реципиентом осуществляется прием "текста вообще", с его типичными чертами, присущими любому тексту, т.к. они отражают общие принципы текстосообразной аранжировки материала. Сюда следует отнести соответствие объема и расположения частей коммуникативной задаче, линейный характер размещения материала, наличие заглавия, пофразового и абзацного членения, распределенность просодических средств в рамках ритмико-интонационного контура. С другой стороны, реципиент стремится воспринять также то индивидуальное и особенное, что отличает данный текст от всех остальных и ради чего он был создан автором: тему, содержание и идею, образный строй и способы выражения. В целом достигается "синтез смысла текста, формирова-

ние образа его содержания", за которым стоит "...изменяющийся, диалектический мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека" (Леонтьев А.А., 1977, с.4-5).

Физиология, изучая механизмы деятельности, раскрывает понятие динамического стереотипа, который позволяет человеку рационально распределять стереотипичность автоматизированных операций и динамизм ориентировочно-познавательных действий. Это сохраняет свою значимость и по отношению к речевой деятельности, в ходе осуществления которой динамизм и стереотипия выступают совместно. В настоящее время не вызывает сомнений, что как (ре)продукция, так и рецепция в ходе осуществления речевых актов связаны с явлением стереотипии, проявляющей себя на различных уровнях.

Психология отмечает, что стереотип, например, имеет отношение к фонологическому уровню, так как способствует формированию и стабилизации представления о фонеме на основе многократного употребления ее различных "манифестаций" - звуковых вариантов, относящихся к фонеме как ее аллофоны. То же самое может быть отнесено к интоне - стабилизированному представлению о компоненте интонации, выступающем в реально звучащей речи в виде разнообразных вариантов - аллотонов.

На лексическом уровне прослеживается функционирование словесного стереотипа как определяющего звена в механизме речи, которое "... запускается из центра только по одному импульсу. Оно отбирается из лексического фонда как одно целое, т.е. речедвигательный анализатор усваивает слова в стереотипном составе элементов и динамических индексов... Для сообщения отбираются только слова, отбор же звуков для слова произошел в процессе выучки, т.е. складывания в компактное единство словесного стереотипа" (Жинкин, 1958: 255).

Методика, опираясь на положение о словесном стереотипе, стремится представить в правильном свете некоторые приемы обучения лексике иностранного языка. Так, при репродуктивном обучении лексике владение ею должно быть доведено до надлежащего автоматизма, при котором слово одномоментно актуализируется в целостном составе и правильно сочетается с другими словами по мгновенному импульсу, исходящему от интенциональной фазы речевого поступка; это оказывается возможным при достаточной сформированности словесного стереотипа.

При рецептивном овладении словесный стереотип играет

роль в реконструкции целостного образа слова на основе выборочно воспринимаемых звуковых или графических символов, фиксирующих на себе по тем или иным причинам внимание реципиента.

Дальнейшее изучение процессов речевосприятия и рече-производства позволило предположить, что явления стереотипии охватывают также фразовый уровень. Так, Н.И. Жинкиным было высказано предположение, развитое и экспериментально подтвержденное И.М. Берманом, что восприятие строя предложения при чтении опирается на фразовый стереотип, возникающий на "блоке сличения" как целостная структура уподобления, обычно не подвергающаяся регрессивной перестройке (Берман, 1969).

Исходя из общего представления о речевой стереотипии, ее роли в процессе различения, узнавания и воспроизведения языковых единиц, можно предположить, что сфера ее действия не ограничивается лишь упомянутыми выше уровнями, а распространяется и на текстовой. Разумеется, ее характер на каждом из них должен чем-то отличаться. Так, действие словесного стереотипа связано с узнаванием или употреблением лексической единицы в ее полном составе как цельновоспроизводимой в речи. В случае фразового стереотипа мы чаще всего имеем дело не с полносоставным воспроизведением (или восприятием) законченных фраз, а первоначально с выдачей или приемом их сочетательных схем, способных "овеществляться" в разнообразном лексическом содержании.

Уже начало фразы дает импульс к вызову на блок сличения наиболее вероятной, часто встречающейся схемы, поэтому этот процесс имеет вероятностно-статистический характер. В методическом аспекте данное обстоятельство свидетельствует о целесообразности отбора для обучения часто встречающихся синтаксических структур изучаемого языка, многократное употребление которых в упражнениях создает предпосылки для формирования фразовой стереотипии.

При сравнении между собой фонематического, словесного и фразового стереотипов наглядно обнаруживаются черты их сходства и расхождения. В качестве главного общего компонента следует указать на роль стереотипа как пускового звена в развертывании того или иного фрагмента речевой программы, дающего в результате реализацию фонемы, лексической единицы или фразового контура в речевой цели. Различие же можно ус-

мотреть в том, что с повышением уровня стереотип становится менее "жестким" и более "гибким": если на фонематическом уровне более "жесткий" характер восприятия и воспроизводства приводит к реализации всегда одних и тех же фонем и интоном (через употребление их реально звучащих вариантов), то на более "гибком" лексическом реализуется одна из нескольких словоформ, на фразовом же в рамках сочетательной схемы возможно употребление бесчисленного количества фраз. Принцип стереотипии - генерализация отношения - остается, меняется способ осуществления и результат.

Сравнительный анализ речевой стереотипии на разных уровнях позволяет выявить перспективу, согласно которой гипотетически постулируемый текстовый стереотип (ТС) должен обладать некоторыми чертами, характерными для речевой стереотипии вообще, и прежде всего - способностью запуска механизма, обеспечивающего автоматизированность при развертывании определенного фрагмента рецептивной или репродуктивной программы; однако ТС по сравнению с низшими уровнями стереотипии должен одновременно отличаться значительно большим динамизмом, гибкостью, подвижностью, чем они, так как участвует в создании речевой программы. Исходя из представления о тексте как о многомерном, объемном и "планетарном" (В.В.Виноградов) явлении, можно предположить, что срабатывание ТС идет по нескольким траекториям, обеспечивая развертывание ряда симультанных текстовых подпрограмм.

Сказанное побудило нас выдвинуть гипотезу о функционировании стереотипа в ходе смыслового восприятия текста:

1. Прием текущей информации о языковых и структурных особенностях и содержании текста осуществляется в аспекте заранее сложившихся стереотипизированных представлений, касающихся этих сторон текстовосприятия.

2. Реализация ТС основана на его развертывании по нескольким траекториям, в аспекте которых реципиент ищет подтверждения предположениям, что данный материал есть текст, каковы его жанр, стиль, объем, каков набор языковых средств.

3. Текстовый стереотип складывается на основе многократных актов зрительного (слухового) текстовосприятия в ходе формирования умений зрелого чтения (аудирования).

Данные предположения говорят о том, что текстовосприятие - не механическое нанизывание линейной последовательности фраз безотносительно к особенностям их внутритекстовой ор-

ганизации. Чисто линейный, или "плоскостной" способ текстосприятия не дал бы реципиенту успешно продвигаться по текстовому полю, справляясь с текущей переработкой поступающего материала на нескольких информационных ярусах. Благодаря ТС его переработка происходит в русле заранее принятой и/или динамически складывающейся перспективной схемы, предвосхищающей в общих чертах существенные координаты восприятия текста.

Если принять гипотезу о ТС как об особом психологическом механизме текстосприятия, то весь процесс вырисовывается как результат взаимодействия двух сторон. С одной стороны, по мере продвижения по текстовому полю накапливается уже принятая и переработанная информация, с другой, — осуществляется текущая уточняемая настройка (или перенастройка) на последующее смысловосприятие.

Таким образом, под текстовым стереотипом целесообразно понимать особый самоорганизующийся психологический механизм, способствующий "укладыванию" поступающей из текста разнообразной информации в русло разветвленной структурно-смысловой схемы в условиях взаимодействия ретроспекции и антиципации.

Как уже частично упоминалось стереотипия при восприятии единиц разных уровней, в частности фразового и текстового сохраняет некоторые общие признаки. Сюда следует отнести явление опережающего синтеза как неперемное условие успешности ее реализации, а также необходимость переключения реципиента на другую контурную схему, если прежняя не находит себе подтверждения. На материале фразового стереотипа это было показано И.М.Берманом в его экспериментах с эффектом возвратного прочтения /1969/. В них у испытуемых в результате предъявления им ряда предложений, относящихся к одной и той же синтаксической схеме, формировалась установка на прием последующих предложений в аспекте данного стереотипа. Затем вводилось "критическое" предложение, хотя и соответствующее в первой своей части началу предыдущих предложений, но разветвляющееся затем по иной схеме. При преодолении читающим того места критического предложения, с которого идет ветвление по схеме нового стереотипа, происходит "сбой" и возврат к началу предложения с целью перехода на новую схему (эффект возвратного прочтения — *go-back reading*), после чего повтор-

ное продвижение по предложению обычно осуществляется без помех (Очерки методики обучения чтению на иностранных языках, 1977).

Наличие в тексте таких признаков и свойств, которые принципиально отличают его от остальных языковых явлений, свидетельствует о том, что и характер восприятия будет во многом иным и что структура ТС окажется значительно сложнее и разнообразнее, нежели интонационного, словесного, синтагменного или фразового. В восприятии текста должны в основных чертах отразиться главные перспективные линии его развертывания, в случае же, если хотя бы одна из этих линий не будет принята, процесс восприятия потерпит ущерб. Отсюда следует, что анализ основных компонентов, конституирующих текст и, следовательно, воплощающихся в упомянутых выше линиях, может дать представление о том, в каких направлениях происходит их смысловая развертка.

Прежде всего текст несет в себе общую информацию о себе как о тексте, отличающемся от не-текста. Реципиент интуитивно ищет подтверждения его текстового статуса - на основе сложившихся стереотипных представлений. Известны проблемы, возникающие, например, при расшифровке древних присьмен, о которых не известно, объединимы ли они в текстовое целое; при атрибуции сохранившихся фрагментов общему тексту; при перекomпоновке разрозненных фрагментов, о которых еще не известно, составляют ли они целый текст. С комплексом подобных задач, например, столкнулся Р. Шуман при разборе архива Ф. Шуберта: "Вначале осторожно, словно боясь ожечься, коснулся он первых листов ... Увы! ... Перед ним были наброски, отрывки - без начала и без конца; мелькали то темы, то разрозненные аккорды, то один лишь бас с цифровыми обозначениями... Потом мелькнула надежда: стали попадаться страницы, связанные одна с другой... Тональность, ритм, фактура - все это не оставляло сомнений: перед ним была симфония, ее первая часть" (Оржеховская, 1964: 52-53). Таким образом, первые впечатления при разысканиях не давали подтверждения о текстовом характере материала; лишь дальнейшие усилия увенчались успехом.

Следующее предположение читающего касается объема текста: объем обуславливает композицию, расположение частей, а это важно для понимания. Также важно установить жанр, структуру (например, членимость на крупные или мелкие смысловые

блоки), характер языкового материала и стилистического оформления. Не обеспечив себе хотя бы элементарной апперцепции в отношении этих ориентиров, реципиент не будет в состоянии успешно продвигаться по текстовому полю. Такое продвижение приводит к всплыванию новых ориентиров: общих представлений о теме, сюжете и идее произведения, уточняемых и углубляемых в ходе дальнейшего восприятия.

Рассматривая линии разворачивания стереотипа – компонента текстовосприятия – можно усмотреть некоторые "пучки", в которых объединяются между собой более или менее сходные линии. Так, предвосхищение текста как такового связано с предугадыванием его объемных характеристик, тех или иных сторон композиционной и структурной организации. Организация материала в словаре, рецептурном справочнике, телефонной или адресной книге сразу позволяет судить о том, что в данном случае мы имеем дело не с обычным канонизированным текстом – связным сообщением, а со справочным материалом, разнесенным по рубрикам. Объем, композиция и структура могут быть объединены в составе одного пучка – траектории, по которой ряд компонентов текстовосприятия продвигается взаимосвязанно. Вторую траекторию образуют линии предвосхищения жанра и зависимых от него особенностей стиля и языкового материала. В третью войдут линии содержательного разворачивания текста – темы, идей и самого содержания. Таким образом, ТС возникает в ходе предвосхищающего синтезирования конститuentов текста, группирующихся вокруг трех главных траекторий:

I. Предвосхищение с т р у к т у р н ы х особенностей

1. Текста в отличие от не-текста
2. Объема
3. Композиции
4. Собственно структуры

II. Предвосхищение ж а н р о в ы х и я з ы к о в ы х особенностей

1. Жанра
2. Стиля
3. Характера языкового материала

III. Предвосхищение особенностей с о д е р ж а н и я

1. Темпа
2. Сюжета
3. Идеи

Итак, опережающее текстовосприятие в рамках ТС происходит по десяти линиям, группирующимся вокруг трех траекторий, причем продвижение вдоль каждой вносит свой вклад в осмысление и понимание текста.

Изложенные соображения были использованы при проведении разведывательных экспериментов, направленных на уточнение параметров стереотипа как компонента текстовосприятия: эффекта разветвленной антиципации и эффекта возвратного прочтения. С этой целью был выбран текст, отличающийся: а) достаточной обозримостью; б) четким фабульным построением; в) жанровой маркированностью; г) стилистической оформленностью:

Once upon a **time** there lived a cruel Khan. He was very rich, and the most wonderful thing he **had was a beautiful bowl**. It was **more than a thousand years old**. The **potters** who made it were dead and nobody knew the secret of **their art**.

One day when the Khan returned home from a good **raid**, he ordered his trumpeters to play. They played so loudly that the walls of the palace trembled and the beautiful bowl fell and broke into pieces. /"Stories, Fables, Tales, 1963: 11-12/.

Прочтение начала текста II-ю студентами осуществлялось в два этапа: читался первый абзац, в то время как остальные были закрыты маской, после чего делалась остановка и задавались два вопроса: "Какого характера произведение Вы читаете?"; "Каков, по Вашему мнению, должен быть объем этого произведения?"

После фиксации ответов маска сдвигалась на абзац ниже, и после его прочтения ставились еще два вопроса: "Какова, по Вашему мнению, тема этого произведения?"; "Какова, по Вашему мнению, идея этого произведения?". Ответы на эти вопросы также фиксировались.*

Мы полагали, что совпадение большинства ответов при разнообразии вопросов продемонстрирует определенную стереотипность и разветвленность опережающего текстовосприятия. Результаты в общих чертах подтвердили эти ожидания.

* Каждая траектория оказалась представленной с помощью вопросов одной или двумя линиями, существенными для ее раскрытия.

Таблица I
Результаты эксперимента № I

№ пп	В о п р о с ы	О т в е т ы
I.	О ж а н р е	Сказка - 6 Рассказ - 5
2.	Об о б ъ е м е	2-4 стр.
3.	О т е м е	История богатого и жадного хана
4.	Об и д е е	Борьба добра и зла - 8 Богатство не приносит счастья - I Отказ от формулирования идеи - 2

Результаты свидетельствуют, что уже в начальной стадии у участников оформились суждения, предвосхищающие различные свойства читаемого текста (эффект разветвленной антиципации). Действительно, ответы на первый вопрос в общем совпали, так как сказка как жанр принципиально не противопоставлена рассказу; что касается объема, то адаптированный текст в I,5 страницы имел в своей основе рассказ в 4 страницы, так что и эта экспектация в общих чертах подтвердилась; тема была установлена всеми испытуемыми однозначно. Наибольший разброс был получен в ответах на вопрос об идее произведения, так как, во-первых, выявление идеи - наиболее трудная информационная задача, во-вторых, ее решение требует обычно большого продвижения по тексту. Тем не менее большинству участников эксперимента удалось правильно выделить и сформулировать идею.*

Второй разведывательный эксперимент проводился с целью вызвать эффект возвратного прочтения. Анализ фразового стереотипа показывает, что причиной этого эффекта является сбой, возникающий при неподтверждении первоначально принятой сочетательной схемы предложения. На текстовом материале такой сбой мог бы наступить, если установившиеся координаты вос-

* При слуховом восприятии того же текста II-тью другими участниками эксперимента были получены примерно аналогичные результаты.

приятия текста оказались бы нарушенными, так как перестали бы соответствовать характеру развертывания его второй половины. Для этого мы использовали объединение начала одного текста с продолжением второго, причем подобранные тексты-основы, с одной стороны, были близки по жанру, стилю и языковому материалу, а с другой, — различались объемом, темой, сюжетом и идеей. Благодаря некоторому сходству текстов-основ барьер, разделяющий их "состыкованные" фрагменты, выступал для читателя в неявном виде; тем не менее он означал хотя и скрытый, но ощутимый переход на схему нового ТС. Часть текста до стыка была напечатана на первой, остальное — на второй странице. Таким образом, возвратное прочтение должно было каждый раз сопровождаться перелистыванием страницы в обратном направлении.

Text "How a Boy Saved his Town" ↓

One day a cruel Khan and his men laid siege to a town and declared:

"Surrender within three days, or we'll destroy your town".

All the people came together at the Town Council to discuss how to save themselves from such a terrible fate. But no one could think of a way out. Then a little boy spoke /Стык/.

"Tears cannot save us from the cruel Khan, we must go to old Usman. Probably he knows how to mend the bowl".

The potters went to the village and told Usman about the broken bowl.

Text "The Broken Bowl" ↑*

В этих условиях можно было рассчитывать на появление в зоне стыка таких внешних признаков сбоя и необходимости переключения на схему нового стереотипа, как остановка в чтении, регрессивные движения глаз и возврат к прочтению начальных фраз текста (фиксировалась преобладающая реакция).

Интересными представились последующие самоотчеты испытуемых. Студентка Б-н, например, написала: "Продолжая читать сказку, я вдруг обнаружила несоответствие между первой и второй частью. Чтобы убедиться в этом, я перевернула лист и пе-

* В экспериментальных карточках заглавия текстов, стрелки и отметка "стык" не приводились.

Таблица 2

Результаты эксперимента № 2 (при II участниках)

Характер реакции	Количество зафиксированных случаев
Остановка	3
Регрессия глаз	2
Возврат	6

речитала последний абзац первой части еще раз". Аналогичные аргументы приводили и другие участники.

Результаты эксперимента позволяют судить о возможности воссоздания эффекта возвратного прочтения не только на фразовом, но и на текстовом материале. Они в общих чертах согласуются с исходными предположениями, что реципиентом руководит разветвленный текстовый стереотип, складывающийся на начальной стадии чтения и способствующий формированию координат, в рамках которых в дальнейшем протекает текстовосприятие.

Естественно, что описанные опыты имеют пробный, а выводы – предварительный характер. Для методики обучения чтению – аудированию иноязычных текстов данные положения имеют значение в том смысле, что побуждают к разработке упражнений, развивающих способность к предвосхищающему синтезу при восприятии текста с учетом разных направлений его развертывания. Часть упражнений целесообразно предлагать еще до начала текстовосприятия для создания установки на определенный материал, жанрово-стилистические и структурные особенности (дотекстовые упражнения). Другие следует предлагать в ходе чтения – аудирования, включая их в узловых точках текстовосприятия. Они послужат уточнению и укреплению ориентировки реципиентов в отдельных линиях развертывания ТС ("внутри-текстовые упражнения").

К сожалению, если первая группа упражнений, хотя и недостаточно целенаправленно, все же иногда применяется, вторая еще остается методической целиной.

ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
- Берман И.М. Эффект возвратного прочтения и экспериментальное исследование фразовой стереотипии. - Вопросы педагогики, 1969, № 2.
- Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
- Леонтьев А.А. Предисловие. - В кн.: Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев, 1977.
- Оржеховская Ф. Воображаемые встречи. М., 1964.
- Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев, 1977.
- Stories, Fables, Tales. Ленинград, 1963.

DER BEGRIFF DER INNEREN SPRACHFORM —
INTEGRIERENDER BESTANDTEIL DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

E. Daugats

Pädagogisches Institut Liepāja

Die allgemeine Unzufriedenheit mit den Ergebnissen des FU (Fremdsprachenunterricht) macht sich in den letzten Jahren besonders bemerkbar. Es werden Versuche unternommen, die Methodik des FU zu verbessern und zu vervollkommen. In dieser Hinsicht hat die KL (kontrastive Linguistik) ihren Aufschwung und ihre Popularität in den letzten zwei Jahrzehnten nicht zuletzt dem Eindruck zu verdanken, sie könne entscheidend zur Auswahl, empirischen Fundierung und Verbesserung der Methoden des FU beitragen. Dieser Anspruch konnte bis jetzt noch nicht eingelöst werden.

Nun gibt es aber auch eine Reihe von Variablen im Rahmen didaktischer Entscheidungsprozesse für den Bereich des FU. Die wichtigste didaktische Variable ist in der Tat die Methodik selbst, die aber eigentlich die didaktischen Ziele auswirken, nicht auf sie ein- oder rückwirken sollte. Solche Variablen sind verschiedentlich notiert worden. Nennen wir nun einige dieser Variablen, die für didaktische Ordnung und allgemeine Methodik wichtig sein konnten:

a) Die Schwierigkeit der zu lernenden Sprache scheint wesentliche Variable für didaktische und methodische Entscheidungen zu sein. Zu beachten sind auch außersprachliche Faktoren wie Motivierung, Prestigefaktor der Fertigkeit in einer bestimmten Sprache usw.

b) Das Alter des Erlernens ist wichtig. Das Ende des natürlichen, fast dominanzfreien Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit liegt zwar unterhalb des 10. Lebensjahres. Doch dürften auch nach dieser Zeit noch Stufen relevant für kognitive oder nicht-kognitive Methoden u. a. anzusetzen sein. Mit zunehmendem Alter der Lernenden werden kognitive Hilfen in Form von Sprachenvergleich eher sinnvoll und methodisch vertretbar (Entwicklung der Fähigkeit, abstrakt zu denken).

c) Motivierung und Motivierungsmöglichkeit ist eine entscheidende Variable. Sie hat allerdings einen speziellen

Bezug zu Entscheidungen genereller Art der Methode (Stoffwahl, situationelle Unterrichtsformen usw.).

d) Weitere Variablen sind Dauer des Kurses, eventuelle Berufsbezogenheit des Kurses (mit Nachdruck auf bestimmten skills oder knowledge-Bereichen) und Kursbedingungen (Integration in ein Schulcurriculum, zusätzliche Aufgabe zur beruflichen Arbeit usw.).

e) Eine sehr wesentliche Variable ist der Lehrer selbst, seine skills, sein knowledge, seine didaktischen und methodischen Fähigkeiten, besonders aber auch seine linguistische Fähigkeit, Teilkompetenzen zu interpretieren, Fehleranalysen durchzuführen, Programme zu entwerfen oder zumindest vorhandene nach ihren linguistischen und methodischen Prämissen zu beurteilen.

Es ist zu betonen, daß didaktische Ziele können, aber müssen nicht Methode bestimmen. So wurde z. B. im Mittelalter Latein-Sprechfertigkeit auch mit der grammatikalisierenden Methode erreicht, während heute trotz audio-lingualer Methode oft eine solche Fähigkeit in modernen Fremdsprachen nicht erreicht wird. Die Variablen wie Motivation, mehrsprachiges Prestige, auch Zwang spielen also hier ebenfalls eine wesentliche Rolle. Wollen wir noch bemerken, daß der einzelne Lehrer sowohl auf didaktischem, besonders aber auch auf methodischem Gebiet meist durch die verwendeten Lehrpläne (Didaktik) und Unterrichtsmedien (Lehrbücher, Grammatik) weitgehend gebunden ist. Nützlich ist auch, über linguistische und psychologische Kenntnisse den Standort dieser "Vorschriften" bestimmen und Ansatzpunkte für Ergänzungen oder Änderungen finden zu können.

Einen wesentlichen Einfluß auf die Methodik übt das verwendete, d. h. das meist dem Lehrbuch und der Grammatik implizit zugrundeliegende Sprachmodell aus. Im Augenblick herrschen Modelle der traditionellen Grammatikdeskription und des taxonomischen Strukturalismus vor. Da sie beide stärker oberflächenstrukturbezogen sind, wurden sie bereitwilliger verwendet als Modelle universalistischer, semantischer Ausprägung. In der "Grammatik" wurden dabei ja seit jeher die Unterschiede betont. Dies betrifft aber nun meist stärker Fragen der Kongruenz. Die "Schulgrammatik" ist ein

Begleitbuch des Gesamtunterrichts, spielt aber im Prozeß des Unterrichts keine Leitrolle für den Lernenden (wohl aber für den Lehrer).

Die Aufstellung von "pädagogischen Grammatiken", d. h. einmal Teilkompetenzen, die sich im Lektionenbau des Schulbuches niederschlagen, zum anderen Feststellungen der Reihenfolge dieser Teilkompetenzen, war von jeher für den FU nötig. Da die Zeit, verstärkende Umgebung ("Sachen" wie Sprecher) und Motivation oft nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind, kann der Lernende nicht mit fremdsprachlicher Kommunikation in "bedeutenden" Situationen konfrontiert werden, da er in der verfügbaren Zeit keine Hypothesen über Systemteile der Fremdsprache entwickeln kann. Deshalb enthalten ja alle Lehrbücher zu den Texten eine Fülle von Einzelübungen, in denen erst die komprimierte (auch kontrastierende) Sprachlernarbeit vonstatten geht. Im Rahmen der auf der Basis traditioneller Grammatik beruhenden Methodiken und Lehrbücher wird meist nach einer (oft wenig veränderten) Paradigmenfolge der lateinischen Grammatik (bzw. der jeweiligen formalen Entsprechungen in den Einzelsprachen) vorgegangen. In einer der transformationellen Grammatik verpflichteten Methodik gilt (obwohl sprachwissenschaftlich überholt) das Modell des Kernsatzes als Ausgangspunkt, der allmählich durch Erlernung "optionaler" Transformationen ausgebaut wird. Ob die wesentlichen Unterschiede zwischen zwei Sprachen an den Anfang gestellt werden sollen oder möglichst über positiven Transfer der Einstieg in eine Fremdsprache erfolgen soll, ist noch nicht geklärt.

Lernpsychologische Aspekte haben nicht nur teilweise Auswirkungen auf linguistische Modelle, sondern auch auf Methode. Gepaart mit dem didaktischen Ziel einer utilitaristischen Verwendbarkeit von Sprachfertigkeit versuchte die "direkte Methode", die natürliche Spracherlernung zu immitieren. Man stützte sich weitgehend auf mimicry memorization mit situationellem Unterricht. Der FU wurde dann ausschließlich in der Fremdsprache durchgeführt. Um einen solchen Unterricht planvoller zu machen, führte schon Palmer patterns zur Übung ein.

Vorteile und Nachteile der pattern-Methode wurden häufig diskutiert. Als Nachteile werden genannt: Erziehung zu grammatischer statt kommunikativer Kompetenz, "falsche Generativität", Unterdrückung ohne Vermeidung muttersprachlicher Interferenz, Unfähigkeit des Lernenden, in linearen Programmen seine Fehler am richtigen Vorbild zu konstatieren und zu evaluieren; als Vorteile: "transfer of training" und Möglichkeiten des induktiven Unterrichts mit Aha-Erlebnissen der Schüler (Regeln erarbeiten). Sprachmodell und KL sind aber für den Lehrer in einem solchen FU implizit genauso wichtig und methodensteuernd, wie in einem zweisprachigen Unterricht. Dieser ist oft eher deduktiver Art, wenn Regeln, in der Metasprache der Muttersprache, gesetzt werden und diese dann in Texten und Übersetzungen anzuwenden sind.

Der zweisprachige Unterricht ist meist weit mehr kognitiv für den Schüler ausgerichtet; durch Regeln, Fehleranalyse und KL als methodischen Teil des Unterrichts soll der Schüler auch Wissen in der Fremdsprache explizit erwerben und gleichzeitig oder in der Folge das Können. Die bewußtvergleichende Methode L. Ščerbas und die cognitive-code-learning-method von J.B. Carroll sind Versuche, solche kognitive Methoden für moderne Fremdsprachen nutzbar zu machen und sie auch zu begründen. Beide nehmen ausdrücklich zu KL und Interferenz Stellung und wollen den Lernenden auch darüber aufklären. Letzteres wurde die grammatikalisierende Methode des FU in den klassischen Sprachen, die nicht auf Sprechfertigkeit und auch nicht (oder höchstens auf normativen) Sprachvergleich, sondern auf humanistische oder gar formale Bildung abzielte, stillschweigend übernommen.

Für den Lehrer ist KL und Interferenzlehre für beide Typen von Unterrichtsmethodik notwendig, und Vertreter beider methodischen Richtungen haben dies betont.

Die nachteiligen Auswirkungen eines reinen Übersetzungsunterrichts, in dem gerichtete KL ja ein Teil der Methode ist, gelten heute als überwunden. Auf der anderen Seite ist aber zu fragen, ob ein reines Produzieren von Fertigkeiten (skills), oft in motivationsarmer Situation,

für den Lernenden über seine Schulzeit hinaus überhaupt sinnvoll ist. Sowohl die Leistungen in der Schule wie auch das sehr schnelle Vergessen von Fremdsprachen nach der Schulzeit, schließlich aber besonders die Hilflosigkeit beim (selbständigen) Erlernen neuer Fremdsprachen führen zu der Überlegung, ob dem Lernenden nicht vielleicht auch ein Verständnis für Sprache generell und besonders für den Zustand der Mehrsprachigkeit bzw. den Prozeß ihres Erwerbs vermittelt werden sollte (vgl. Burgschmidt, E., Götz, D., 1974, S. 170-175).

Haben wir uns einen Überblick über Unterrichtstypen verschafft, dann können wir feststellen, daß für die "bewußte KL" die Ansichten W. v. Humboldts von bedeutendem Wert sind.

J.G. Herder hat wohl zuerst mit dem Begriff "Philosophische Grammatik" Sprachvergleiche vorgeschlagen. "Die Erläuterung des Begriffs "philosophische Grammatik" erweist, daß der kategoriale Ertrag solchen Unterrichts nicht im Erkennen allgemeingültigen Denkformen gesucht wird, sondern in der Einsicht in das Wechselverhältnis von Weltbild und Sprachstruktur" /Flehsig, K.H., 1962, S. 61-62/.

K. Flehsigs Hinweis zeigt, daß Herder nicht nur formale Bildung wollte: die Tatsache, daß er auch zu praktischer Fremdsprachenerlernung, Auslandsreisen usw. aufforderte, macht weiterhin deutlich, daß "kontrastive" Betätigung ein Teilziel ist. Herders Einfluß auf die Schulmethodik ist allerdings unerheblich.

Gleiches gilt für die Ansichten W. v. Humboldts, der mit seinem Begriff der 'inneren Form' ja etwa "Bildung" oder Gewinnung einer Weltansicht durch Sprache vertritt. Über sie geht die Auffassung der Wirklichkeit. Insofern kann Humboldt als Begründer des "sprachlichen Relativitätsprinzips" gelten /Bohlen, A., 1952, S. 72/. Die Muttersprache (als Kraft einer Sprachgemeinschaft, die Welt aufzufassen und zu gestalten, verstanden) gibt die Grunddenkrichtungen eines jeden Sprechers. FU hat dies zu berücksichtigen, auch ist dieser für Humboldt nicht nur Sprach-Unterricht, sondern weit mehr: "Der Mensch lebt mit den Gegenständen hauptsächlich, ja, da Empfinden und Handeln in ihm von seinen

Vorstellungen abhängen, sogar ausschließlich so, wie die Sprache sie ihm zuführt. Durch denselben Act, vermöge dessen er die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insoferne hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer anderen hinübertritt. Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält. Nur weil man in eine fremde Sprache immer, mehr oder weniger, seine eigne Welt -, ja seine eigne Sprachansicht hinüberträgt so wird dieser Erfolg nicht rein und vollständig empfunden" /Humboldt, W., VII, S. 60/.

FU ist aber nicht als Erwerb "äußerer" Fertigkeiten, sondern als Erwerb einer neuen 'inneren Form' zu sehen. Interferenz, die Humboldt schon klar sah, ist gerade im Bereich der 'inneren Form' von ihm betont worden. Aber für ihn steht somit eher wissenschaftlicher Vergleich als schulisches Lernen, das nur auf der Basis des ersteren möglich sei, im Vordergrund. Dazu kommt, daß in der Zeit des Neuhumanismus auch für Humboldt die sog. "Neusprachen" nicht speziell im Blickpunkt standen. Im Gegensatz zum "kulturdidaktischen Unterricht" des 20. Jh. aber ist bei Humboldt eindeutig der Weg zur Weltansicht über die Sprache (und zwar die jeweilige Fremdsprache) zu nennen. W.v. Humboldts Sprachauffassung könnte man in Kürze folgendermaßen charakterisieren: Durch Zergliederung oder vielmehr Durchleuchtung der sprachlichen Gebilde möchte Humboldt in das Wesen des menschlichen Geistes eindringen. Dabei zeigt sich: 1) Sprache als Ganzes und im jeweils sich ereignenden Sprechen ist geistige Schöpfung, Tätigkeit des Geistes, energeia. 2) Sprache ist das bildende Organ des Gedankens. Ohne sie kann die Vorstellung (Wahrnehmung) nicht zum Begriff werden, das Denken nicht zur Deutlichkeit gelangen. Die Sprache ist wesentliche Voraussetzung für den Aufbau des geistigen Seins (d. h. des Bewußtseins). 3) In der Sprache wird die Welt in das Eigentum des Geistes umgeschaffen.

4) Dieses Umschaffen und Anverwandeln von Welt erfolgt in verschiedenen Sprachen in verschiedener Weise. Dadurch unterscheiden sich die Sprachen im Prozeß ihrer gestaltenden 'inneren Form', und es liegt (statisch gefaßt) "in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht" /Humboldt, W., VII, S. 60/. 5) Diese Weltansicht (besonders der Muttersprache) wird bedeutend, weil sich zwischen Welt und Ich die Welt der Sprache als Zwischenreich hineinstellt und somit das Verhältnis des Menschen zur Welt wesentlich mitbestimmt. 6) Die geistige Kraft der Menschen hat sich in der Sprachstruktur formalisiert niedergeschlagen. Darin zeigt sich die Stufe der erreichten Bewältigung der Wirklichkeit.

W.v. Humboldt findet in der "inneren Sprachform" das Prinzip der geistigen Organisation der Sprachen. Sie ist "der allgemeine und ewige Organismus" der Sprache, die Form, die als "Urtypus in dem Geiste ruht" /Humboldt, W., V, S. 449-467/. Er gebraucht diese viel umstrittene Formel, die in seiner Sprachlehre den höchsten Rang einnimmt, ohne nähere Erklärung. Den Begriff der 'inneren Form' hat Humboldt in seiner neuplatonischen Bedeutung übernommen, als geistiges Gestaltungsprinzip (also energeia!), als tätige Kraft. "Der Begriff der inneren Form ist eins der großen Zentralprobleme, die einer Wissenschaft ihre Einheit geben und ihr gleichzeitig ihren Platz in der Gesamtheit des geistigen Lebens anweisen. Es handelt sich dabei also weniger um einen Begriff, als um eine Idee, d. h. eine Aufgabe" /Porzig, W., 1923, S. 150/.

Das Sprechen einer Sprache ist nicht nur Anwendung gewisser konventioneller Zeichen, sondern vielmehr ein beständiges Neuschaffen, wodurch es möglich wird, auch bisher Ungesagtes zu sagen. Und dieses Neue wird sofort und unmittelbar verstanden. Sowas ist nur dann möglich, wenn in jedem Mitglied der Sprachgemeinschaft ein gewisses formgebendes Prinzip vorhanden ist, wonach er imstande ist, alles so aufzunehmen, wie es der Andere gemeint hat, und das umgekehrt diesen veranlaßt, alles so auszudrücken, daß es sich dem Bewußtsein des Hörenden von vornherein anpaßt. Voraussetzung ist natürlich, daß beide derselben Sprachgemeinschaft angehören, und eben diese, die Sprachgemeinschaft,

ermöglicht erst die Realisierung einer solchen inneren Formung. Alles Geistesleben dieser Sprechenden hat sich ja von ihrer Kindheit an in den Formen dieser Sprache bewegt; längst ehe sie selbst imstande waren, schwierigere Apperzeptionen zu vollziehen, hatten sie in der gewohnheitsmäßig aufgenommenen Sprache die Formen dazu fertig in sich liegen. Für den Einzelnen sind also die Formen seiner Muttersprache wahrhaft aprioristische Formen der Apperzeption" /Prozig, W., 1923, S. 165/.

Zum Abschluß unserer Überlegungen können wir sagen, daß die 'innere Sprachform', als aprioristische Formen der Apperzeption einer bestimmten Sprachgemeinschaft aufgefaßt, bildet einen wesentlichen Bestandteil des FU, ist, sozusagen, das schwierigste Problem eines jeden Sprachunterrichts. Das Wissen um die 'innere Sprachform' der zu erlernenden Fremdsprache gibt das "Hinterland" /Fourquet, I., 1973, S. 113-121/ ab, auf dem erst ein sinnvolles Aneignen dieser Fremdsprache möglich erscheint.

LITERATUR

1. Bohlen, A. Die Sprachtheorie W. v. Humboldts und der Bildungswert der Englischen Sprache. Tübingen, 1952.
2. Burgschmidt, E., Götz, D. Kontrastive Linguistik Deutsch/Englisch. Theorie und Anwendung. München, 1974.
3. Flechsig, K.H. Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland. Göttingen, 1962.
4. Fourquet, J. Der Text und sein beiderseitiges Hinterland. Festgabe H. Glinz. Düsseldorf, 1973. S. 113-121.
5. Gipper, H. Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Frankfurt/M., 1972.
6. Humboldt, W. v. Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königl. Preuss. Akademie der Wissenschaften. 17 Bde. Berlin, 1903 - 1936.
7. Porzig, W. Der Begriff der inneren Sprachform. In: Indogermanische Forschungen 41, 1923. S. 150-169.

SOME RESULTS OF AN EXPERIMENT IN TEACHING ENGLISH
IN THE SENIOR FORMS OF ESTONIAN SECONDARY SCHOOLS

L. Hone, A. Kriit, D. Virkus
Tartu State University

To meet the changed demands made by practical life on our schoolleavers as concerns their mastery of foreign languages the education authorities of the Estonian SSR sponsored an extensive experiment carried out in 1974 - 1979 with the aim of revising the methods of foreign language instruction in the senior forms of Estonian schools and re-arranging the teaching of the subject on a scientific basis.

A detailed discussion of the principles underlying the experiment and the experimental textbooks compiled for the purpose is to be found in an earlier article by one of the present authors (Hone, 1976). Likewise, the results of the experiment have been treated in a number of articles by different people involved in it (Seene, T., Sotter, I., 1975; Selg, R., Sotter, I., 1976; Selg, R., 1976; Hone, L., 1977; Hone, L. et al., An Experiment..., 1979).

As the present authors were concerned with the experiment in English, this article will not deal with the results of the experiment in teaching German.

Most of the articles published on the experiment in teaching English analyse tests written by the pupils. Only one article (Sotter, I., 1976) discusses the results of the questionnaires (those administered in Form 9). The subject of the present article is the questionnaires filled in by the teachers and pupils of Form 11 in the spring of 1977, with some reference to the findings of the questionnaires for forms 9 and 10.

The questionnaires for the 11th forms of the 30 schools involved in the experiment were returned by 26 teachers and 1,344 pupils including 140 boys and 474 girls of country schools and 232 boys and 488 girls of town schools.

The questionnaires sent to teachers served two aims. On the one hand, they were to glean information on the suitability of the textbook as a whole and the quality of each of its separate texts. On the other hand, they were to establish the acceptability of the methods suggested in the teacher's book.

The experimental textbook contained considerably more material (both texts and exercises) than was to be included in the final, stable version.. The authors' aim was to try out as much materials as possible so as to be able later to make a choice from among the most suitable texts and exercises. In order not to overburden the children part of the texts and exercises were made optional for the teachers to use at their own discretion taking into account the level of their pupils and the time at their disposal. Therefore, the questionnaire asked the teachers and pupils to give their estimates of each of the basic texts in regard to the degree of interest and usefulness (i.e. informativeness) of its contents and to its readability, i. e. the difficulty of its language. They were asked to arrange the texts in order of priority, pointing out the five most preferable ones that should be preserved by all means and also the five least suitable ones that might be discarded. The results were calculated on a 5-point scale, the most preferable one from among the five best texts scoring 5 plus-points, the next one 4 plus-points, etc. In the same way the least preferable one of the five least favoured texts scored 5 minus-points, the next one 4 minus-points, etc. The plus and minus points scored by each text were added up to obtain a general order of preference (Table 1).

Table 1 shows that in the teachers' estimation the five best and most suitable texts were those of units 4, 1, 10, 11 and 7, whereas the texts of units 5, 14, 2, 6 and 3 were the least likeable ones and had either to be left out or to be changed considerably. The final positive estimation of the texts given by the pupils coincides with that of the teachers, with the only difference lying in the order of priority (10, 7, 4, 1, 11). As regards the opinions of different groups of pupils there are certain slight dif-

ferences. Thus, for example, both town and country boys included Text 12 among the five best ones (places 5 and 4). The negative results were also largely the same, the least favoured texts being those of units 2, 5, 6, 3 and 8. In the teachers' case Text 8 scored seventh place. Ant Text 14, which in the teachers' estimation was the second least preferable one (place 13) was placed eighth by the pupils.

The degree of interest, readability (i.e. the language difficulty) and usefulness of the contents of each text (tables 2 and 3) were also estimated on a five-point scale: 5 - very much, 4 - fairly, 3 - I don't know, 2 - not much, 1 - not at all. The results are presented in percentages of the positive estimates (marks '5' and '4') scored by each text.

A comparison of the results of the analysis reveals certain differences between the opinions of teachers and pupils as well as those of boys and girls. In the case of the teachers the order of preference of the texts (Table 1) and the order based on the average total estimate of the above-mentioned three characteristics (Table 3) coincide in broad outline (except as regards Text 3 scoring 5th and 9th - 10th places respectively).

In the case of the pupils, too, there is close agreement between the order of priority based on their general preference (Table 1) and the final average for the three characteristics (Table 2) as regards the four most favoured texts (units 10, 7, 4, 1 and 10, 4, 7, 1 respectively). In the case of the least favoured texts, however, there are considerable differences between the two tables. Table 1 gives units 2, 5, 6, 3 and 8 as the least popular ones, whereas Table 2 includes here units 2, 13, 12, 14 and 6. Thus only texts 2 and 6 occur in both tables. The discrepancy can be explained by the fact that pupils are quite capable of giving their subjective opinions about their general preference of one or another text, but they have no clear criteria for the assessment of the separate characteristics of the texts. Thus, some pupils have indicated as the most preferable ones such texts that they have estimated as being not very interesting, rather difficult and not very useful, at the same time giving much higher estimates to

some texts that they suggest should be excluded. Such illogical estimates are to a certain extent also reflected in the final results.

The comparatively low estimates given to texts 5 and 14 may also be explained by the fact that these units were optional and not all pupils have read them. Not knowing the texts they cannot be expected to like them.

Considering the texts from the point of view of interest for the pupils (Table 2) we see that the positive as well as negative opinions of boys and girls are very much the same. There is a noticeable discrepancy in only two cases. Boys do not seem to have liked Text 6, which they have ranked 13th against the girls' 7th place. At the same time they prefer Text 14 (6th place), which girls have ranked 11th.

In comparison with the teachers' opinions there are certain differences (Tables 2 and 3). The teachers have regarded units 12 and 13 as more interesting than they are in the pupils' estimation (places 7 and 4 - 6 and 11 and 13 respectively) probably owing to the contents of the texts. Evidently the pupils did not like those texts so much because they found the language, which contained a number of verbals and complex sentences, to be rather difficult.

On the other hand, the teachers have ranked units 6 and 9 as less interesting (places 13 and 11) than the pupils (places 9 and 7) probably because they found them rather difficult to discuss and use as a basis for active work in class.

The question about the usefulness of the texts was probably not easy for the pupils to understand and answer. Still, Table 2 shows that the pupils have regarded as most useful mainly those texts that give some new information, units 8, 10, 5, 3 occupying the four top places. Those that are simply stories have been considered to be the least useful ones and placed at the bottom of the scale (units 2, 13, 9, 12, 1).

As regards the readability of the texts the differences between the estimates given by boys and girls are insignificant (Table 2), both ranking units 4, 1, 7, 10 and

8 among the five easiest ones and units 14, 13, 12, 6 and 5 among the five most difficult ones. According to the teachers, too, units 4 and 1 are the easiest and units 13, 6, 14 and 5 belong to the most difficult texts. In comparison with the teachers, however, the pupils have found units 2 and 7 to be easier (places 9 and 3 against 12 - 13 and 8) and units 3, 11, 12 and 14 more difficult (places 8, 6, 12 and 14 against 4, 2 - 3, 9 and 11) than estimated by the former. Here again, the reason probably lies in the nature of the language of the text, Unit 2 being wholly and Unit 7 mostly made up of direct speech, i. e. short and rather simple sentences, but Units 3, 11, 12 and 14 containing a number of verbals or long complex sentences.

Besides the subjective opinion of the readability of the texts of the 11th form textbook provided by the questionnaires filled in by pupils and teachers the objective degree of difficulty of the texts of the 11th form textbook has been established by several students of the Department of English Philology of Tartu State University (Airik, E., 1978; Aabne, E., 1979; Jõgi, J., 1978).

A comparison of the results received in those two ways (Table 6) shows that in the case of half the texts the subjective opinions coincide with the objective data. Thus Unit 4 proves the easiest both subjectively and objectively. Unit 7, which holds second place objectively, has scored 3rd place from the pupils and 8th place from the teachers. The teachers have probably regarded it as difficult because it is four pages long, but the text consists mostly of direct speech, many of the sentences are very short and simple (only 2 - 3 words).

In a number of cases, however, great discrepancies are revealed. Thus, Text 10, which objectively ranks 12th (i.e. the third most difficult text in the textbook) has been placed 4th by the pupils and 5th by the teachers; being regarded as the most interesting and preferable text, its language difficulty has probably remained unnoticed.

The next objectively easiest texts are units 1, 11 and 8, which have scored places 2, 6 and 5 from the pupils and 2 - 3 and 7 from the teachers.

Also Unit 3, which objectively holds 11th place among the 14 texts, has been given 8th place by the pupils and even 4th place by the teachers.

On the other hand, units 12 and 14, which objectively ranked sixth and seventh, have been given 12th and 14th places by the pupils and 9th and 11th places by the teachers.

This tendency is also clearly revealed in the results of a comparative analysis made of the order of preference and objective readability of the 9th and 10th form experimental textbooks (Sotter, I., 1976; Liiv, H., Poolakene, K., 1977; Tiikmaa, E., 1976). Thus in Table 5 lessons 18, 19, 17, 14, 11 and 8 of the 9th form textbook, which contains 20 lessons in all, occupy 20th, 17th, 18th, 15th, 14th, 13th and 10th places according to their objective difficulty, but as the pupils liked them they have all been considered to be easy, interesting and useful and have been ranked 5th, 9th, 2nd, 6th, 7th and 4th in order of preference. At the same time lessons 10, 20, 16, 15 and 9, which are objectively much easier (places 11 - 12, 6 - 7, 2, 11 - 12 and 8) but were not regarded as very interesting by the pupils, have been given much lower places on the scale of readability (places 20, 17, 11, 16 and 15).

Table 4 proves the same for the 10th form textbook. Units 6, 10, 12, which were regarded as interesting rank 8th, 1st and 2nd in the pupils' estimates although their objective places are 15th, 14th and 12th among the total of 15 texts, i. e. they are the first, second and fourth most difficult texts of all. And vice versa, units 11, 4, 1 and 13, which did not appeal much to the pupils, have been placed 15th, 14th, 13th and 11th in order of preference although according to their objective difficulty they hold the 1st, 10th, 5th and 2nd places.

The data presented above prove convincingly that pupils regard the contents of texts as more important than the easiness of their language. If a text is interesting, it may be rather difficult or long and still it seems to be easier than another story that may be short and objectively easier but fails to stimulate their interest. This con-

clusion was also reached by K. Vaha (1979) who has made a detailed analysis of the problem in a term paper.

The same attitude is revealed by the teachers, who have pointed out in their questionnaires that the most preferable qualities of a text are useful, novel, humorous and adventurous contents, while easiness of language and shortness are of much less importance.

Besides the basic texts the textbooks also contain different materials for additional reading. Those texts, too, have been assessed by teachers and pupils according to their preference, and the results have been taken into consideration by the authors in making the final choice for the stable version of the textbook (Hone, L. et al., 1979, English...). For considerations of space, however, these results will not be treated in the present article.

Besides offering information about the suitability of the texts in the textbook the questionnaires administered to the teachers were also expected to find out about the expedience of the underlying methodological approach. The general estimate of the textbook is favourable - 4.40 on a 5-point scale (for the textbook of Form 10 it is 4.35). Seventeen of the 26 teachers (68 %) are satisfied with the progress made by their pupils, five teachers (20 %) have no definite opinion, and only three (12 %) find that it has been difficult for the children to manage. Seven teachers (28 %) consider that the book gives very good and seventeen (68 %) find that it offers fairly good opportunities for all-round educational work. One teacher (4 %) has no fixed opinion.

Table 8 presents the teachers' opinions on the methods and devices recommended by the authors in the 11th form teacher's book. The estimates are given on a 5-point scale: '5' - very good, '4' - fairly good, '3' - do not know, '2' - not good, '1' - very bad. The figures in the table are the average percentages of the positive marks ('5' and '4') given by the teachers for the 10th and 11th form textbooks. The blank spaces mean that the points are not included in the given questionnaire. The questionnaire for the 10th form asked for information about 24 and that for

the 11th form about 23 items. The marks over '4' indicate definite support on the part of the teachers for the approach in question.

As can be seen from Table 8, two-thirds of the items have scored marks over '4'. The most preferable ones include permanent revision and check-up of the three principal forms of verbs, (4.60 and 4.68), questions about the basic texts (4.64), looking up the meanings of words in a dictionary (4.15, 4.56), division of material into units devoted to definite topics (4.46), guessing the meanings of international words (4.32, 4.48), guessing the meanings of unfamiliar words from the context (4.30, 4.08), listening to tapes and records (4.30, 4.36), doing preliminary exercises before tackling the basic text (4.25, 4.44), writing essays on the subjects discussed (4.25, 4.40), reading additional texts (4.25, 4.44) and checking their comprehension by means of the exercises given after them, doing derivation exercises (4.24), making up monologues (4.05, 4.20), and doing dialogues as preliminary exercises (4.04). All of these are important features of the method underlying the new textbooks and the fact that the teachers approve of them shows that they are applicable in our conditions and have justified themselves.

The teachers of the 10th form have a very high opinion (4.77) of the use of additional didactic materials. Unfortunately, the didactic materials meant for the 11th form did not reach all the schools in time and that is reflected also in the teachers' attitude (3.88).

However, there are a few points that have not met with full approval. Not all the teachers like distinguishing between compulsory and optional exercises (3.75, 3.52) and giving pupils differentiated tasks for homework (3.95, 3.64). This reflects the ingrained attitude that every pupil should learn exactly the same things to attain the required level. Some of the 11th form teachers are against pupils reading unfamiliar texts independently at home (3.88), probably for fear that they either may not cope with the task or simply not take the trouble to do it. The 10th form teachers approve of it (4.35). Retelling the

texts from the point of view of different characters is not very popular because this form of work is regarded as being too difficult for many of the pupils (3.65, 3.64). The illustrations and picture series given in the textbooks have been criticised for being poor in quality and vague in some cases and, therefore, difficult to understand (3.75, 3.76). To remove this difficulty, the full stories on which the pictures are based have been included in the teacher's book of the 11th form stable textbook.

In the 10th form the teachers or pupils were not yet entirely accustomed to doing exercises in listening comprehension (3.95), checking the skill of reading aloud on the basis of specially prepared extracts (3.97) and distinguishing between active and passive vocabulary (3.75). In the 11th form, however, these approaches have been found to be quite acceptable (4.12, 4.08, and 4.12) respectively.

The questionnaires also asked the teachers' opinion as to the attainability of the final targets set for the learners (Table 7). All teachers are confident that the pupils have learnt to use dictionaries (4.19). As concerns the other points, not all the teachers feel so sure. Here much depends on the level of the class as well as the skill of the teacher. This is reflected in the answers which mostly remain between '3' and '4'. The targets that are considered to be the most difficult for the pupils to attain are the ability to understand the context of a recorded text (2.92) and writing essays and letters (2.84). The reason here probably lies in the fact that there is very little time for practising these forms of work.

In conclusion it may be said that the analysis of the questionnaires administered to the teachers and pupils of the 10th and 11th forms shows that the experiment in revising the approach to teaching English has justified itself. Most of the principles applied in the new textbooks have proved acceptable and found the support of teachers and pupils.

The information provided by the answers received has been used by the authors in rewriting the 11th form textbook and its additional materials. Several of the texts

have been simplified or shortened and their number has been reduced from 14 to 12, of which two (units 6 and 12) are optional. Some of the targets have also been modified and should be achievable by the average pupil as the stable textbook is considerably easier and slimmer.

REFERENCES

- Aabne, E. Measurement of the Readability of the Experimental Textbook of the 11th Form. Graduation Thesis. Supervisor L. Hone. Tartu, 1979.
- Airik, E. Measurement of the Readability of School Texts on the Basis of Their Vocabulary. Term Paper. Supervisor L. Hone. Tartu, 1978.
- Ehin, A., Kuljus, I. Inglise keele katseõpik 10. klassile. Tln., 1974.
- Hone, L. The Principles Applied in Compiling Experimental Textbooks for Estonian Secondary Schools. - Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 380. Methodica, V. Tartu, 1976, p. 13-23.
- Hone, L. Some Results of Experiments Carried Out in the 9th Forms of Secondary Schools of the Estonian S.S.R. - Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 415. Methodica, VI. Tartu, 1977, p. 25-34.
- Hone, L., Kriit, A. English, Form 9. - Tallinn: Valgus, 1974.
- Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. Inglise keele katseõpik 11. klassile. - Tln., 1976.
- Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. An Experiment in Teaching English in the 11th Form. - Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 505. Methodica, VIII. Tartu, 1979, p. 10-23.
- Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. English, Form 11. Second Edition (Revised). - Tallinn, 1979.
- Jõgi, J. Measurement of the Readability of School Texts on the Basis of Their Grammatical Structure. Graduation Thesis. Supervisor L. Hone. Tartu, 1978.
- Seene, T., Sotter, I. 9. klassi inglise keele algtaseme määramise katseid. - "Nõukogude Kool", 1975, No. 9, p. 742-745.

- Selg, R. 9. klassi võõrkeele katseõpikud õpilaste ja õpetajate hinnangute kajastuses. - "Nõukogude Kool", 1976, No. 6, p. 482-484.
- Selg, R., Sotter, I. Lõpptaseme määramine esimese katseaasta lõpul. - "Nõukogude Kool", 1976, No. 10, p. 823-828.
- Sotter, I. English 9 - katseõpik. - "Nõukogude Kool", 1976, No. 6, p. 485-489.
- Tiikmaa, E. 10. klassi inglise keele katseõpiku baasil kulgenud eksperimendi käik 1975/76. õ.-a. Tln. Käsikiri (säilitatakse ENSV Haridusministeeriumis), 1976.
- Vaha, K. The Pupils' Subjective Estimation of the Degree of Difficulty and Interest of the English Experimental Textbook for the 11th Form. Term Paper. Supervisor L. Hone. Tartu, 1979.
- Литв Х., Поолакене К. Опыт применения некоторых формул читабельности к английским текстам. - Уч. зап. Тартуск. ун-та, вып. 415. Труды по преподаванию иностранных языков УИ. Тарту, 1977, с. 46-55.

Table 1

Order of priority of the basic texts of the 11th form textbook
according to pupils' and teachers' preference

No. of unit	Heading of text	P u p i l s										Teachers		Pupils and teachers	
		Town girls		Town boys		Country girls		Country boys		Total	Final Place	Score	Place	Total	Final place
		Score	Place	Score	Place	Score	Place	Score	Place						
		Score	Place	Score	Place	Score	Place	Score	Place						
1.	A Surprise for Mr Schneider	+361	4	+14	6	+397	4	-4	5	+768	4	+63	2	+831	4
2.	From "Widowers' Houses"	-424	13	-318	13	-552	14	-182	14	-1476	14	-49	12	-1525	14
3.	Because I Am Human Thought	-254	11	-213	11	-222	11	-53	10	-742	11	-22	9-10	-764	11
4.	Two Gentlemen of Verona	+518	2	+349	3	+507	2	+106	3	+1480	3	+70	1	+1550	3
5.	Plastics - Man's Most Useful Material	-455	14	-217	12	-396	13	-75	12	-1143	13	-64	14	-1207	13
6.	Love Will Find Out the Way	-255	12	-351	14	-141	10	-117	13	-864	12	-39	11	-903	12
7.	Football Girl	+529	1	+500	2	+517	1	+261	2	+1807	2	+16	5	+1823	2
8.	Moscow - As Two Canadians Saw It	-134	8	-195	10	-231	12	-40	9	-600	10	+8	7	-592	9
9.	The Telegram	-218	10	-178	9	-122	9	-62	11	-580	9	-22	9-10	-602	10
10.	Prisoner's Dog	+458	3	+603	1	+485	3	+324	1	+1870	1	+55	3	+1925	1
11.	Barney's Maggie	+300	5	+126	4	+334	5	-39	8	+721	5	+43	4	+764	5
12.	Art for Heart's Sake	+39	6	+16	5	-38	7	+32	4	+49	6	+15	6	+64	6
13.	Macbeth	+29	7	-10	7	+52	6	-26	7	+36	7	-5	8	+31	7
14.	The First Russian Circumnavigation of the World	-185	9	-37	8	-39	8	-24	6	-285	8	-55	13	-340	8

Table 2

Degree of interest, readability and usefulness of the
11th form textbook in pupils' estimation

No. of Unit	Interest				Usefulness				Readability				Final \bar{x} of interest, readability, usefulness for boys and girls					
	Boys		Girls		\bar{x}	Final Place	Boys		Girls		\bar{x}	Final Place						
	%	Place	%	Place			%	Place	%	Place			%	Place				
1.	64.93	4	83.13	3	74.03	4	33.65	12	45.62	8	39.63	10	76.78	2	85.00	2	64.85	4
2.	31.27	14	28.13	14	29.70	14	27.00	14	27.18	14	27.09	14	49.78	9	60.31	9	37.28	14
3.	50.76	8	49.68	9	50.23	8	44.07	7	67.81	2	55.94	4	59.24	7	60.82	8	55.40	7
4.	78.67	2	88.43	1	83.55	2	46.44	5	54.06	6	50.25	5	81.99	1	88.75	1	73.06	2
5.	43.12	11	36.25	13	39.68	12	56.87	3	62.18	4	59.52	3	49.76	10	56.25	10	50.74	8
6.	35.54	13	54.37	7	44.95	9	36.01	11	61.56	5	48.78	6	41.70	14	55.62	11	47.46	10
7.	74.88	3	80.62	4	77.75	3	41.70	8	48.43	7	45.06	9	67.77	5	79.68	3	65.51	3
8.	50.23	9	55.93	6	53.08	6	64.75	2	72.50	1	68.47	1	69.19	4	69.37	5	63.61	5
9.	51.65	7	53.13	8	52.39	7	36.49	10	35.93	12	36.21	12	56.87	8	65.31	6	49.90	9
10.	90.99	1	83.75	2	87.37	1	64.92	1	65.31	3	65.11	2	74.40	3	71.25	4	81.77	1
11.	63.98	5	74.06	5	69.02	5	45.49	6	45.31	9	45.40	8	60.66	6	63.75	7	58.87	6
12.	45.49	10	48.12	10	46.80	11	39.33	9	38.43	11	38.88	11	47.39	11	48.43	13	44.53	12
13.	38.38	12	40.62	12	39.50	13	27.48	13	35.62	13	31.55	13	44.02	12	49.43	12	39.26	13
14.	52.06	6	43.03	11	47.54	10	54.71	4	41.91	10	48.31	7	41.81	13	37.61	14	45.19	11

Teachers' estimates of the texts of the 11th form textbook
(interest, readability, usefulness)

Table 3

No. of unit		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Interest	%	92	28	68	100	40	36	86	64	52	100	86	80	88	60
	Place	3	14	8	1-2	12	13	4-6	9	11	1-2	4-6	7	4-6	10
Readability	%	92	32	88	96	40	32	72	76	40	84	92	68	28	36
	Place	2-3	12-13	4	1	10	12-13	8	7	6	5	2-3	9	14	11
Usefulness	%	76	28	76	84	64	52	80	24	88	68	48	72	68	
	Place	4-5	13	4-5	2	9	10-11	10-11	3	14	1	7-8	12	6	7-8
\bar{x} %		86.6	29.3	77.3	93.3	48.0	40.0	70.6	73.3	52.0	90.6	82.6	65.3	60.6	54.6
Final place		3	14	5	1	12	13	7	6	11	2	4	8	9	10

Estimates of the readability of the basic texts of the 10th form
(the smaller the \bar{x} , the more difficult the text)

Table 4

No. of unit	Order of Preference								Objective Difficulty	
	Boys		Girls		Boys and Girls		Teachers		General \bar{x}	Final Place
	\bar{x}	Place	\bar{x}	Place	\bar{x}	Place	\bar{x}	Place		
1.	9.76	13	9.70	10	9.76	13	11.54	4	10.33	11
2.	10.01	12	10.74	7	10.37	9	10.31	11	10.35	10
3.	11.64	3	10.79	6	11.21	6	11.04	7-8	11.16	6
4.	9.69	14	8.95	14	9.32	14	10.31	12	9.65	14
5.	10.09	11	9.63	13	9.86	12	9.69	14	9.60	13
6.	10.33	10	10.46	8	10.39	8	10.44	10	10.41	9
7.	10.55	8	9.69	11	10.12	10	11.04	7-8	10.42	8
8.	11.10	7	9.74	9	10.42	7	10.99	9	10.61	7
9.	11.61	4-5	11.42	5	11.51	5	12.62	3	11.95	3
10.	12.44	4	12.22	2	12.33	1	12.96	2	12.54	2
11.	9.18	15	8.68	15	8.93	15	8.72	15	8.86	15
12.	12.15	2	12.39	1	12.27	2	12.17	1	12.57	1
13.	10.39	9	9.66	12	10.02	11	10.14	13	10.06	12
14.	11.61	4-5	11.77	3	11.69	3	11.50	5	11.62	4
15.	11.54	6	11.66	4	11.60	4	11.30	6	11.50	5
									1.26	4

Table 5

Estimates of the readability of the basic texts of the
9th form textbook (the smaller the score, the easier the text)

No. of unit	Order of preference						Objective difficulty	
	Boys		Girls		\bar{x}	Final place		
	Score	Place	Score	Place			Score	Place
1.	38.0	12	32.5	12	32.25	12	1.47	6-7
2.	35.0	10	37.5	13	36.25	13	1.70	17-18
3.	30.0	9	29.0	11	29.5	8	1.54	9
4.	23.5	8	18.5	5	21.0	1	1.30	3
5.	21.5	7	18.0	4	19.75	3	1.45	5
6.	52.0	17	46.0	16	49.0	18	1.71	19
7.	44.0	15	43.0	15	43.5	14	1.28	1
8.	13.5	4	26.5	10	20.0	4	1.55	10
9.	53.0	20	39.0	14	46.0	15	1.51	8
10.	52.0	18	51.0	19	52.5	20	1.57	11-12
11.	15.0	5	15.5	3	15.25	7	1.60	7
12.	21.0	6	23.5	7	22.25	10	1.40	4
13.	52.0	19	50.5	18	51.25	19	1.69	16
14.	45.0	16	15.0	2	30.0	6	1.62	14
15.	43.5	14	49.0	17	46.25	16	1.57	11-12
16.	35.5	11	23.5	8	29.5	11	1.29	2
17.	6.0	2	13.5	1	9.75	2	1.63	15
18.	5.0	1	18.5	6	11.75	5	1.83	20
19.	12.5	3	26.0	9	19.25	9	1.70	17-18
20.	42.0	13	53.5	20	47.75	17	1.45	6-7

Table 6

Readability of the basic texts of the 11th form textbook
(in order of difficulty, 1 marking the easiest one)

No. of Unit		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Subjective difficulty	Pupils	2	9	8	1	10	11	3	5	7	4	6	12	13	14
	Teachers	2-3	12	4	1	13	10	8	7	6	5	2-3	9	14	11
Objective difficulty		3	10	11	1	13	9	2	5	8	12	4	6	14	7

Table 7

Teachers' estimation of attainability of final targets
set for learners

No.	T a r g e t	Form 11		Form 10	
		\bar{x}	Place	\bar{x}	Place
1.	A firm knowledge of the active vocabulary	3.46	5	3.77	1
2.	Ready use of the grammar rules learnt for active application	3.38	6-7	-	-
3.	Easy understanding of words formed by means of derivation and grammatical constructions learnt for passive recognition	3.71	2	-	-
4.	Ability to read and understand an unfamiliar text independently	3.65	3	3.60	3
5.	Skill in skimming reading	3.48	4	-	-
6.	Skill in using a dictionary	4.19	1	-	-
7.	Ability to read phonetically correctly the extracts meant for reading aloud	3.12	10	3.42	4
8.	Ability to understand the contents of a recorded text	2.92	11	-	-
9.	Quick performance of exercises meant for checking comprehension	3.38	6-7	-	-
10.	Skill in asking and answering questions	3.23	9	3.73	2
11.	Ability to make up monologues on the conversation topics practised	3.30	8	-	-
12.	Ability to write essays and letters	2.84	12	2.95	5
13.	Ability to write all the exercises done in written form	-	-	2.85	6

Table 8

Teachers' estimates of the recommended methodological approaches and devices
(on a 5-point scale)

No.	Object of Estimation	Form 10		Form 11		No.	Object of Estimation	Form 10		Form 11	
		\bar{x}	Place	\bar{x}	Place			\bar{x}	Place	\bar{x}	Place
1.	Division of material into units devoted to definite topics	-	-	4.40	4-5	15.	Reading additional texts	4.25	9-11	4.44	6-7
2.	Distinguishing between the active and passive vocabulary	3.75	19-20	4.12	13-14	16.	Checking the comprehension of additional texts by means of the exercises given after them	-	-	4.28	10
3.	Doing preliminary exercises before tackling the basic text	4.25	9-11	4.44	6-7	17.	Looking up the meanings of words in a dictionary	4.15	13	4.56	3
4.	Doing dialogues as preliminary exercises	-	-	4.04	17	18.	Making up monologues	4.05	14	4.20	12
5.	Guessing the meanings of unfamiliar words from the context	4.35	3-4	4.06	15-16	19.	Retelling texts from the point of view of the different characters in them	3.65	22	3.64	21-22
6.	Independent reading of unfamiliar texts at home	4.32	3-4	3.88	18-19	20.	Writing essays on the subjects discussed	4.25	9-11	4.40	8
7.	Checking the skill of reading aloud on the basis of specially prepared extracts	3.97	16	4.06	15-16	21.	Derivation exercises	-	-	4.24	11
8.	Listening to tapes and records	4.30	6-8	4.36	9	22.	Guessing the meanings of international words	4.32	5	4.48	4-5
9.	Doing exercises in listening comprehension	3.95	17-18	4.12	13-14	23.	The illustrations and picture series given in the textbook	3.75	19-21	3.76	20
10.	Distinguishing between compulsory and optional exercises	3.75	19-21	3.52	23	24.	Keeping a wordbook of the active vocabulary	4.30	6-8	-	-
11.	Permanent revision and check-up of the three principal forms of verbs	4.60	2	4.68	1	25.	Inclusion of model texts in the teacher's book	4.30	6-8	-	-
12.	The exercises containing questions about the basic text	-	-	4.64	2	26.	Translation of certain words, expressions and sentences into the mother tongue	4.17	12	-	-
13.	The use of additional didactic materials	4.77	1	3.88	18-19	27.	Inclusion in the textbook of lists of the active vocabulary learnt during each half-term	3.97	15-16	-	-
14.	Differentiated tasks for homework	3.95	17-18	3.64	21-22	28.	Word-for-word translation of the texts	3.50	23	-	-
						29.	The use of film-strips	3.35	24	-	-

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБУЧЕННОСТИ И ОБУЧАЕМОСТИ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В. Коккота

Таллинский политехнический институт

В ряде случаев, как, например, в начале языковых курсов (особенно ускоренных) для взрослых, при приеме в вуз будущих филологов, при организации учебного процесса по иностранным языкам в неязыковых вузах очень желательно быстро и количественно определить уровень обученности и обучаемости (предпосылки к изучению) иностранным языкам. Обычно для этого используют разные тесты и анкеты, состав которых не всегда обоснован, и качество которых часто не устанавливается, из-за чего на их основе могут быть сделаны неточные или неверные выводы.

При этом наименее разработанными являются психологические проблемы обученности и обучаемости, т.е. неясно, какие компоненты структуры обучаемости имеют значимую связь с уровнем обученности, причем важен учет возможности их экономического определения. Ниже приведен психологический анализ тех компонентов обученности и обучаемости, которые можно сравнительно легко определить тестами и анкетами и результаты проведения которых легко обработать. Указанный анализ проведен путем поиска корреляционных связей между компонентами обученности и обучаемости. Настоящее исследование проведено на примере Таллинского политехнического института (ТПИ), а также вузов и средних школ ЭССР. В ТПИ разработаны комплексные тесты исходного уровня, обозначенные - тест № 5 и тест АТ-78. Тест № 5 прошел опробование во всех вузах ЭССР (Коккота, 1979), и было установлено, что контингент студентов-эстонцев ТПИ своим уровнем обученности представляет уровень обученности контингента всех вузов ЭССР, изучающего английский язык. Текст АТ-78 (сокращенный вариант теста № 5) был опробован в 13 средних школах ЭССР. Результаты этого опробования незначительно отличались от результатов опробования теста АТ-78 в ТПИ. В этих тестах имелись части лексики, грамматики, понимания при чтении, скорости чтения на родном и иностранном языках (вслух и про себя), аудирования, способ-

ностей, анкета мотивации и интереса. Уровень обученности определен ниже еще с помощью т.н. текущей успеваемости — средней из годовых текущих оценок студентов и абитуриентов по всем видам учебной работы.

Для сравнения часть результатов взята из предшествующего исследования (Коккота, 1978: 35-36), где приведен краткий обзор литературы по данному вопросу.

В таблицах I-3 приведен анализ тех частей-субтестов способностей, которые включены в состав частей способности тестов № 5 и АТ-78. Для каждого задания по дифференциации звуков и фонем английского языка (табл. I) с магнитной ленты предъявлялись три близких по звучанию английских слова (известных тестируемым). Нужно было указать на опросном листе, которое из них написано на листе вопросов. По среднему результату задания этого типа легковаты во всех тестах. Довольно высокие коэффициенты линейной корреляции (0,3-0,45) в таблицах I и 6 (строка 3) указывают на то, что способность дифференцировать звуки и фонемы иностранного языка представляет собой некоторый самостоятельный и универсальный компонент обучаемости, на что указано и в литературе (Синявская и др., 1976, 167-194).

Данные в таблице 2 говорят о том, что задания на выявление и использование грамматических правил в незнакомом языке довольно трудны для студентов и весьма капризны для тестолога из-за нестабильных коэффициентов корреляции. То, что этот субтест не имеет значимой корреляции с частью грамматического комплексного теста, указывает на то, что эти тесты проверяют разные вещи. Часть грамматики теста проверяет скорее знания правил грамматики английского языка, а указанный субтест способностей — некоторые креативно-трансформационные способности и степень внимания. Это подтверждается данными в таблице 6 (строка 3), где имеются весьма высокие коэффициенты корреляции между результатами теста дополнения и этим субтестом способностей. Путем улучшения качества заданий этого субтеста можно, видимо, получить статистически значимые коэффициенты корреляций в таблице 2.

В таблице 3 приведены данные опробования субтеста, для которого нет аналога в литературе. К каждому аудиотексту, кроме I-2 заданий на понимание содержания прослушанного, были приложены задания типа: укажите, какого из следующих че-

тырех слов не было в только-что прослушанном аудиотексте. По среднему результату задания этого типа довольно трудны. Однако довольно высокие коэффициенты корреляции этого субтеста способностей в таблицах 3 и 5 показывают, что задания этого типа коррелируют не только с частью аудирования комплексного теста, но почти со всеми другими его частями. Этот субтест, однако, лучше всего использовать вместе с тестом аудирования, если таковой имеется или планируется.

Аналогичная способность произвольного запоминания (точнее, заучивания) слов при письменном переводе (табл. 4, столбец 5) и при чтении со словарем имеет заметно более низкие коэффициенты корреляции с уровнем обученности (при чтении со словарем это 0,20). В обоих случаях до и после работы с текстом студентов попросили перевести 10 слов из этого же текста. Разница в результатах первого и второго перевода слов составляла произвольное запоминание значений английских слов, поскольку студентов не предупредили о вторичной проверке знания 10 слов. Однако указанная разница в абсолютном выражении не является лучшим показателем при 10 словах, поскольку более сильные студенты из-за высокого исходного уровня имели небольшую разницу в результатах проверок из-за того, что при второй проверке слов они иногда достигали максимума - 10 слов.

Коэффициенты корреляции разных видов механической памяти с уровнем обученности в таблице 4 получились неожиданно низкие, хотя И.А. Рапопорт (Рапопорт, 1976: 100-123) сообщает о коэффициентах корреляции 0,30-0,35 для аналогичных случаев. В указанной работе, однако, эти коэффициенты примерно в 2 раза ниже коэффициентов корреляции между уровнем обученности и дифференциацией звуков и фоном (0,83 у 32 школьников). В столбцах 3 и 4 таблицы 4 наблюдается систематическая разница между результатами студентов-эстонцев и студентов-русских, что может указать на то, что последние достигают лучшего уровня обученности благодаря лучшей механической памяти.

Задания на вероятностное прогнозирование на родном языке (табл. 4) перспективны с точки зрения включения их в тест способностей, однако, средний результат около 19 слов слишком большой, что указывает на недостаточное качество этих заданий. В тесте имелось 4 предложения с пропуском в конце каж-

дого из них. При улучшении качества заданий этого типа, видимо, повышаются и коэффициенты корреляции в таблице 4.

Самые высокие коэффициенты корреляции в таблице 4 имеет субтест на зрительную дифференциацию слов в сплошном тексте, в котором вперемешку приводились английские, немецкие и французские слова. В каждом ряду (задании) было одно английское слово, и из шести слов образовалось осмысленное предложение. Задача студентов как будто облегчалась тем, что над каждым словом сплошного текста приводились цифры, обозначающие варианты ответов. Эта способность важна при чтении, на что указывают более высокие коэффициенты корреляции со скоростью чтения. На более широкое значение этой способности указывают довольно высокие коэффициенты корреляции с частями комплексного теста и тестом дополнения в таблице 6.

Беглость написания слов с одной начальной буквой (на русском языке с буквой "а", на эстонском с буквой "и") в течение 1 минуты не давала статистически значимой корреляции с уровнем обученности. То же самое можно сказать об определении частотности английских слов (в переводах) в языке и частотности начальной буквы английских слов в словаре. Отметим однако, что корреляция этих субтестов частотности с тестом дополнения была статистически значимой (0,46 и 0,22 соответственно).

Обучаемость иностранному языку будет неполной, если в ее структуре не учтены мотивация, интерес и отношение к изучению иностранного языка. Данные о связи обученности с указанными компонентами обучаемости приведены в таблице 5. В ней в строке 4 приведены сопоставимые до 1978 г. данные по одному вопросу: Бы занимались (в вузе или в средней школе) английским языком...

1) с удовольствием (3 балла); 2) равнодушно (2 балла); 3) без удовольствия (1 балл). В 1977 г. шкала измерения была аналогичная со школой 1974-1976 гг., но прибавился еще один вариант - 4) не знаю, как. Кроме того, за выбор первого варианта давался 1 балл, за второй - 2 балла и так далее до четвертого варианта (не знаю). В 1978 г. шкала измерения стала 5-балльной, причем вариант ответа "не знаю, как" был помещен в середину шкалы. По обе стороны ответа "не знаю" имелось по 2 варианта положительных и 2 варианта отрицательных ответов. Вариантами ответов на указанный вопрос стали: 1)

с большим удовольствием (1 балл); 2) с удовольствием (2 балла; 3) не знаю, как (3 балла); 4) без удовольствия (4 балла); 5) без всякого удовольствия (5 баллов). В таблице 5 полностью сопоставимыми являются только результаты анкет исходного уровня в ТПИ и в средних школах в 1978 г., теста № 4 (I, II, IV курс), теста № 5 (II и IV курс).

Средние баллы на указанный вопрос об отношении весьма стабильны на разных курсах и в разные годы. Весьма стабильны также т.н. индексы отношения интереса и мотиваций, под которыми ниже понимают среднюю из ответов на несколько вопросов. Их количество указано в таблице 5 в скобках у общего количества вопросов анкет. Коэффициенты корреляции вычислены либо на основе средней всей анкеты, либо на основе индекса отношения. Самую высокую корреляцию с обученностью имеет индекс мотивации и несколько ниже индекс интереса и индекс применения знания языка. Последний вычислялся по ответам на вопросы типа - читаете ли сами что-нибудь на иностранном языке, что не задано преподавателем; имели ли Вы возможность использовать приобретенные знания иностранного языка на практике; были ли Вы за границей и т.п. Как видно, это вопросы, частично перекрывающиеся внутренней мотивацией или обуславливающиеся ею. Ранжировка средних результатов ответов на вопросы анкет по их информативности (факторному весу) в отношении обученности показала необходимость включения в анкеты еще вопросов о роли родителей, их знания и применения иностранного языка, об активности студентов на занятиях по иностранному языку, об их отношении к ознакомлению с культурой и традициями страны, язык которого изучают, и другие вопросы.

В таблице 6 приведены некоторые результаты связи обученности с личностными качествами - целеустремленностью и сводным показателем, который объединял те пять качеств личности, по которым получены статистически значимые корреляции с обученностью. Это - целеустремленность (коэффициент корреляции 0,49), трудолюбие (0,37), аккуратность (0,37), организованность (0,35), общительность (0,30). Оценку каждому из приведенных качеств личности давали сами студенты на своих товарищей по учебной группе, причем средняя вычислялась по пяти вопросам-утверждениям о наличии или отсутствии определенного качества личности. Указанный сводный показатель, од-

нако, не давал более высокой корреляции с обученностью по сравнению с показателем целеустремленности студентов.

Выводы

1. Психологический анализ компонентов обученности и обучаемости показал, что наибольшую связь с уровнем обученности по английскому языку имеют способность слуховой и зрительной дифференциации, произвольного запоминания слов при аудировании, чтении и переводе. Дополнительного исследования требуют такие способности, как вероятностное прогнозирование и механическое заучивание переводов – соответствий иностранным словам. Статистически незначимой была связь обученности с некоторыми видами механической памяти, беглостью написания слов с одной начальной буквой и с определением приблизительной частотности слов в языке.

2. Такие качества личности, как целеустремленность, трудолюбие, аккуратность и другие имеют статистически значимую корреляцию с уровнем обученности по английскому языку, величина которой соответствует величине корреляции, установленной в настоящей работе между обученностью и мотивацией, интересом и отношением студентов к изучению английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

- Коккота В.А. Стандартизация теста исходного уровня в вузах ЭССР. – Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 505. Труды по преподаванию иностранных языков VIII. Тарту, 1979, с. 44-54.
- Коккота В.А. Исследование языковых способностей первокурсников ТПИ. – Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 468. Труды по преподаванию иностранных языков VII. Тарту, 1978, с. 35-40.
- Пимслер П. Тестирование способностей к иностранным языкам. – В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом, вып. II. М., 1976, с. 167-194.
- Рапопорт И.А. Обученность иностранному языку. Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 380. Труды по преподаванию иностранных языков V. Тарту, 1976, с. 100-123.

Таблица I

Результаты опробования субтеста на слуховую
дифференциацию звуков и фонем английского
языка

№ теста	№ 4	№ 5	№ 6	АТ-78	
I. Вариант (форма)	-	-	A	A	B
2. Год	1977	1977	1978	1978	1978
3. Кол-во заданий	16	10	10	7	7
4. Кол-во студентов Э.	105	189	79	112	117
P.	112	119	41	110	103
5. Средний результат (%)	84,5 72,6	78,9 68,5	77,0 64,7	80,3 70,7	83,1 70,9
6. Среднеквадр. отклонение (%)	13,3 14,2	18,3 20,4	16,3 25,4	19,6 20,4	17,3 19,6
7. Коррел. с текущей успеваемостью	0,51 0,41	0,30 0,21	0,40 0,18	0,30 0,35	0,31 -
8. Коррел. с баллом теста	0,59 0,39	0,50 0,52	0,64 0,62	0,34 0,42	0,34 0,52
9. Коррел. с частью способн. теста	0,40 0,28	0,80 0,57	0,74 -	0,60 0,63	0,54 0,67
10. Коррел. с частью лексики теста	0,56 0,35	- -	0,40 -	0,46 0,27	0,25 0,37
11. Коррел. с частью граммат. теста	0,47 0,33	- -	0,48 -	0,39 0,24	0,20 0,34
12. Коррел. с частью чтен. теста	- 0,14	- -	0,41 -	0,39 0,08	0,24 0,09
13. Коррел. с частью аудирования теста	0,31 0,30	0,26 0,45	0,45 0,56	0,30 0,23	0,21 0,24

Примечание: Сокращение Э. - студенты-эстонцы (всюду
верхние цифры), а Р. - студенты-русские,
(всюду нижние цифры).

Таблица 2
Связь результатов теста на выявление и использо-
вание грамматических правил в незнакомом языке
с уровнем обученности по английскому языку

№ теста	№ 4	№ 5	№ 6	АТ-78		
1. Вариант (форма)	-	-	A	B	A	B
2. Год	1977	1977	1978	1978	1978	1978
3. Кол-во заданий	3	3	5	5	4	4
4. Кол-во студентов	Э. 105 Р. 112	189 119	79 41	64 36	122 110	117 103
5. Средний резуль- тат (%)	58,5 57,8	52,3 53,0	40,0 49,4	58,2 52,8	44,8 50,0	53,8 56,4
6. Среднеквадрат. отклонение (%)	35,6 19,0	21,7 21,0	26,0 28,0	29,6 24,8	21,0 26,0	28,5 22,3
7. Коррел. с текущей успеваемостью	- 0,01	0,17 -	0,28 0,09	0,13 0,15	- -	- -
8. Коррел. с баллом компл. теста	0,43 0,24	0,24 0,15	0,29 0,10	0,20 0,18	0,08 0,15	0,42 0,14
9. Коррел. с частью способн. теста	0,29 0,11	0,40 0,10	0,28 0,18	0,25 0,23	0,23 0,39	0,58 0,47
10. Коррел. с частью грамматики теста	- 0,04	- -	0,10 0,19	0,12 0,41	0,12 0,13	0,27 0,12
11. Коррел. с частью чтения теста	- 0,09	- -	0,07 0,06	0,38 0,22	0,10 0,16	0,15 0,34
12. Коррел. с частью аудирования теста	0,42 0,04	0,17 0,07	0,10 0,04	0,18 0,20	0,04 0,10	0,31 0,07

Примечание: Для теста № 4 корреляция с баллом комплекс-
ного теста получена по тесту № 3, а для тес-
та № 6 - по тесту № 5.

Таблица 3
Результаты опробования субтеста на произвольное
запоминание слов при аудировании

	№ 4	№ 5	№ 6	АТ-78		
I. Вариант (форма)	-	-	A	B	A	B
2. Год проведения	1977	1977	1978	1978	1978	1978
3. Кол-во заданий	3	4	9	9	5	5
4. Кол-во студентов Э.	I05	I89	79	64	I22	II7
P.	II2	II9	4I	-	II0	I03
5. Средний резуль- тат (%)	65,6 54,3	40,7 42,5	65,3 62,7	53,8 -	55,0 53,8	60,0 56,2
6. Среднеквадр. отклонение (%)	27,0 34,7	39,3 25,8	20,2 23,9	22,I -	24,8 23,4	20,8 26,2
7. Коррел. с текущей успеваемостью	0,47 0,22	0,29 0,46	0,40 0,24	0,39 -	0,3I 0,28	0,27 -
8. Коррел. с баллом теста	0,56 0,25	0,49 0,46	0,5I 0,28	0,52 -	0,43 0,39	0,45 0,40
9. Коррел. с частью способн. теста	0,46 0,15	0,55 0,57	0,47 0,29	0,48 -	0,56 0,39	0,57 0,64
10. Коррел. с частью лексики теста	0,58 0,24	- -	0,39 0,I9	0,45 -	0,34 0,I0	0,28 0,25
11. Коррел. с частью граммат. теста	0,28 0,36	- -	0,I8 0,I9	0,36 -	0,3I -	0,3I 0,I6
12. Коррел. с частью чтен. теста	0,I4 0,I4	- -	0,32 0,34	- -	0,34 0,I6	0,20 0,I5
13. Коррел. с частью аудиров. теста	0,63 0,I5	0,40 0,4I	0,44 0,5I	0,34 -	0,34 0,44	0,47 0,23

Таблица 4

Связь ряда вербальных способностей студентов с их уровнем обученности по
английскому языку

	Механическое произвольное запо- минание				Неп- ро изв. запом. при пере- воде	Веро- ятн. прог- нози- ров. (Роя)	Бег- лость напи- сания слов Роя с одн. нач. буквой	Зри- тель- ная диф- ферен- ция слов	Определение частотности	
	слух. Роя	слух. АЯ	эрит. АЯ	эрит. зау- чив. АЯ-Роя					Слов в языке	Нач. букв в сло- варе
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Год проведения	1977	1977	1978	1978	1978	1978	1978	1978	1978	1978
2. Кол-во заданий	10	10	10	10	10	4	-	6	6	5
3. Кол-во студен- тов	105 Р. II2	105 II2	79 64	79 64	75 -	79 64	10,9 II2	105 64	79 64	79 64
4. Средний резуль- тат (%)	73,0 72,2	58,7 55,4	49,0 43,0	52,0 41,0	32,0 -	19,4 19,0	12,5 10,9	46,0 38,0	68,2 42,0	46,2 46,0
5. Среднеквадр. отклонен. (%)	15,5 14,1	16,0 15,7	18,0 20,7	18 17	16 -	8,4 7,9	3,0 2,7	43,7 44,0	22,4 20,3	29,2 31,0
6. Коррел. с тек. успев.	- 0,17	- 0,13	0,12 0,21	0,17 0,22	0,17 -	0,10 0,00	0,15 0,02	- 0,19	0,16 0,04	0,00 0,05

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Коррел. с бал- лом теста	0,18 0,10	0,17 0,16	0,13 0,33	0,10 0,42	0,12 -	0,21 0,29	0,13 0,01	0,45 0,37	0,08 0,28	0,14 0,10
8. Коррел. с ч. способн. теста	0,20 0,04	0,11 0,21	0,20 0,17	0,20 0,29	0,14 -	0,14 0,28	0,27 0,03	0,32 0,36	0,15 0,04	0,07 0,00
9. Коррел. с ч. лексики теста	0,01 0,02	0,17 0,12	0,10 0,30	0,10 0,40	0,28 -	0,31 0,25	0,08 0,03	0,49 0,33	0,06 0,10	0,16 0,10
10. Коррел. с ч. грамм. теста	0,15 0,02	0,12 0,00	0,10 0,32	0,10 0,29	0,14 -	0,05 0,19	0,12 0,02	0,29 0,25	0,10 0,10	0,10 0,19
11. Коррел. с ч. чтения теста	- 0,29	- 0,09	0,02 0,19	0,00 0,20	0,37 -	0,20 0,25	- 0,14	0,23 0,30	0,10 0,10	0,17 0,10
12. Коррел. с ч. аудиров. теста	0,17 0,04	0,14 0,00	0,08 0,22	0,10 0,32	0,24 -	0,07 0,20	0,06 0,04	0,17 0,17	0,00 0,00	0,00 0,00
13. Коррел. со скор. чтен. про себя АЯ	- 0,10	- 0,13	0,00 -	0,00 -	0,05 -	0,19 -	0,23 0,00	0,47 -	0,06 -	0,10 -
14. Коррел. со скор. чтен. вслух АЯ	- 0,12	- 0,05	0,00 -	0,00 -	0,05 -	0,14 -	0,28 0,05	0,51 -	0,22 -	0,06 -

Сокращения: Э. - студенты-эстонцы (всюду верхние цифры)
Р. - студенты-русские (всюду нижние цифры)
АЯ - английский язык, Роя - родной язык

Таблица 5

Исследование интереса и мотивации студентов и абитуриентов ЭССР

№ пп	Анкеты теста	Исходного уровня				№ 4 (1977 г.)			АТ-73 (1978 г.)		
		1974 1975	1977	ТМ 1978	ср. шк. 1978	I	II	IV	I	II	IV
II. Курс, год		I	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Кол-во студентов	Э. Р.	550 260	524 283	224 110	342 -	196 168	123 73	182 152	105 66	75 50	112 55
3. Кол-во вопросов анкеты		I	8 (4)	10 (5)	10 (5)	39 (8)	39 (8)	39 (8)	13 (5)	15 (5)	15 (5)
4. Средний одного вопроса об отношении		2,32 2,12	2,31 1,97	2,40 2,23	2,43 -	2,40 2,04	2,26 1,86	2,37 1,89	2,83 3,46	2,58 3,18	2,52 3,10
5. Средний всей анкеты		- -	2,19 2,24	2,35 2,24	2,35 -	- -	- -	- -	- -	2,77 -	2,72 2,97
6. Индекс отношения		- -	2,23 2,40	2,70 2,90	2,62 -	2,29 2,46	2,25 2,45	2,26 2,33	2,67 3,12	2,63 3,05	2,63 2,99
7. Индекс мотивации		- -	2,70 2,25	2,14 2,22	2,12 -	2,05 2,09	2,12 2,20	2,10 2,01	2,70 -	- -	- -
8. Индекс интереса		- -	2,14 2,28	2,16 2,18	2,18 -	2,09 2,17	2,10 2,28	2,02 2,15	2,93 3,22	2,71 2,69	2,68 2,88

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Коррел. с. баллом теста	0,41 0,38	0,29 0,39	0,38 0,38	0,43 -	0,48 0,21	- -	- -	0,37 0,38	0,45 -	- -
10. Коррел. средней анкеты с успеваемостью (тек., школьн. оценка, экзамен)	0,45 0,24	0,22 0,27	0,30 0,39	0,43 -	0,37 0,37	- -	0,30 0,34	0,40 0,37	0,41 0,38	0,37 -

Таблица 6

Корреляционные связи языковых способностей и мотивации студентов с характеристиками разных видов речевой деятельности

		Скор. чтения со словарем АЯ	Скор. чтения без словаря про себя	вслух	Степень понимания при ауди-ровании	Качество устной речи (диа-лог.)	Качество перевода (к-во оши-бок)	Тест дополн. (клоуз)
1. Год эксперим.		1975- -1977	1975- -1978	1975- -1978	1976- -1978	1978	1976- -1978	1977- -1978
2. Кол-во студентов	Э. Р.	75 86	75 86	75 86	75 86	50 -	75 -	75 40
3. Слуховая дифференциация		0,44 0,39	0,33 0,17	0,43 0,18	0,42 0,30	0,34 -	0,46 -	0,42 -

	1	2	3	4	5	6	7
4. Зрительная дифференциация	- -	0,47 -	0,51 -	0,17 0,08	- -		0,51 0,44
5. Непроизв. запоми- нение при аудир.	0,05 0,24	0,17 0,20	0,23 0,22	0,63 0,51	0,36 -	0,31 -	0,44 0,26
6. Механич. зрит. непроизв. запом.	0,10 0,29	0,05 -	0,06 -	0,24 -	- -	0,01 -	0,12 -
7. Механич. зрит. произв. запом.	0,20 0,10	0,01 0,13	0,03 0,05	0,03 0,15	- -	- -	0,08 -
8. Узнав. и прим. грамм. правил в незнак. языке	0,17 0,05	0,05 0,03	0,21 0,08	0,09 0,20	0,28 -	0,31 -	0,56 0,54
9. Средняя ответов анкеты	- 0,18	0,16 0,35	0,19 0,32	0,02 0,37	- -	0,32 -	0,35 0,45
10. Средняя ответов на интерес	- 0,36	0,32 -	0,45 -	0,48	- -	0,37 -	0,36 -
11. Средняя ответов на отношение к изуч. АЯ	0,18 -	0,06 -	0,07 -	0,22 -	- -	0,34 -	0,35 -
12. Средняя личностных качеств	- -	0,20 -	0,18 -	0,12 -	- -	0,34 -	0,35 -
13. Средняя ответов це- леустремленности	- -	0,15 -	0,20 -	0,08 -	- -	0,41 -	0,32 -

О РОЛИ ПОВТОРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРИ ПОНИМАНИИ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

М. Лаар

Тартуский государственный университет

Знание иностранных языков находит своё применение у специалистов самых разных областей науки, главным образом при извлечении информации из письменных источников, так как связь: автор научного сообщения – текст с изложением этого сообщения – специалист в той же отрасли науки, читающий этот текст, является наиболее распространённым типом опосредованного общения в науке. В этой непрямой коммуникации имеет место разделение временем и пространством. Обе стороны коммуникации находятся в одинаковом положении с точки зрения уровней их специальных знаний, интересов, образования, опыта чтения научной литературы, однако понимание текста может быть затруднено из-за недостаточного знания языковой формы, в которой выражен смысл научного сообщения.

Целью данной статьи является выявление роли повтора в строении сверхфразового единства (микротекста) и определение значимости повтора на разных уровнях его языкового выражения.

В работах советских психологов понимание при чтении характеризуется как сложный мыслительный процесс, включающий узнавание языковых средств и соотнесение их с ситуацией контекста на базе прежнего языкового опыта читающего (Шехтер, 1967: 33).

Объектом понимания является текст. Понятие "текст" в настоящее время и в лингвистике, и в методике обучения иностранным языкам трактуется неоднозначно, однако исследователи всё больше придерживаются определения "текста", приведенного И.Р.Гальпериным: "Текст – это сообщение, объективированное в виде письменного документа, состоящего из ряда высказываний, объединённых разными типами лексической, грамматической и логической связи, имеющее определённый модальный характер, прагматическую установку и соответственно литературно обработанное." (Гальперин, 1974: 67).

В структуре текста отражаются его экстралингвистические факторы, определяющие его функциональный стиль. Тексты научной коммуникации оформлены в научном функциональном стиле. Сообщения по научным статьям отражают рассудочную деятельность человека и характеризуются теми же свойствами, что и само научное исследование: безличностью, объективностью и рассудочностью. Лингвистически это выражается в консервативности отбора языковых единиц и в тяготении к использованию стереотипных языковых средств, штампу на лексическом и синтаксическом уровнях (Разинкина, 1973, :16). Так, Н.М. Тепер называет следующие свойства, характеризующие словарный состав научной литературы: 1) ограниченность, 2) недостаточно развитая полисемия, 3) избегание переносного значения слов, 4) малое количество эмоционально или стилистически окрашенных слов (Тепер, 1962 : 223-224).

Научные тексты из-за их логичности, безличности и отсутствия эмоциональности являются наиболее подходящими для исследования свойств сверхфразового единства. Они более прозрачны для изучения факторов, определяющих структуру сверхфразового единства (или микротекста).

Целостность текста (когерентность текста) – сложное явление, которое проявляется одновременно как структурная, смысловая и коммуникативная целостность текста (Москальская, 1978, 14).

Во всех этих видах целостности текста наблюдаются проявления принципа повторяемости, который является одним из более важных механизмов организации текста.

Повторы встречаются в структуре репрезентации содержания текста. Как правило, научный текст начинается с введения проблемы или гипотезы и кончается описанием способа решения выдвинутой проблемы; подтверждением или отклонением гипотезы. По мере того как обсуждаются разные аспекты главной идеи научной работы, повторяется и сама главная идея.

Принцип повторяемости в коммуникативном плане целостности текста выражается однородностью структуры тема-рематической цепочки, образующей сверхфразовое единство.

В структурной целостности текста принцип повторяемости служит для создания связности текста. Выявлено три механизма связности текста: 1) зацепление, 2) повтор и 3) следование (Федотова, 1977, 31).

Нужно отметить, что повторы выполняют две разные по своей природе функции. Они могут выступать в качестве способа связности текста и актуализации лингвистической единицы (стилистического приёма создания образности текста). В зависимости от типа текста и от лингвистического уровня появления повтора преобладает то одна, то другая функция.

Повтор на фонетическом уровне не свойственен научному тексту, так как он ведёт к возникновению признаков поэтической речи – ассонанса, ритма и т.д. В разных учебниках говорится, что необходимо избегать неуместного повторения звуков в прозе (например: *A more accommodating denomination is commonly given to it*), которое отвлекает внимание читающего от содержания текста на его форму (*The Macmillan Handbook...*, 1964 : 362).

Повторы же на морфологическом, лексическом, семантическом⁺ и синтаксическом уровнях часто встречаются в научных текстах. Они помогают создавать образную перспективу произведения, выделять главные идеи произведения, создавать общую тональность текста.

Повторы на морфологическом уровне связаны, во-первых, с правилами грамматического строения английского текста, по которым временные формы сказуемых в тексте находятся в зависимости друг от друга и, как правило, только временные формы одной из групп *Present* или *Past* встречаются во всех предложениях абзаца. Эта однородность использования грамматических форм часто ведёт к однородности строения предложений в тексте и к синтаксическому повтору.

Во-вторых, повторы на морфологическом уровне связаны со статистически доказанным рангом предпочтения в выборе деривационных аффиксов. Так, в подязыке медицины чаще всего встречаются слова с суффиксами: *-ion*, *-ment*, *-(i)ty*, *-ing* (Hoffmann, 1976 : 254).

Следовательно, повторы на морфологическом уровне больше всего выполняют функцию создания связности текста, а

+ Вслед за Л.Н. Федотовой мы называем собственно семантическим повтором случаи, когда семантическая связность элементов текста может быть установлена только путем сравнения лексем в ареале их семантических парадигм, воссоздавая таким образом семантические образы понятий (Федотова, 1977; 32).

именно: строгим грамматическим оформлением структуры текста они создают впечатление деловитости и сухости научного текста.

Ярче всего выраженный вид повторов - это разные лексические повторы. Часто слова повторяются в тексте в их неварьированном виде. Это, в первую очередь, тематические и ключевые слова. Они входят в высокочастотную зону словаря текста и называют понятия, узловые для сюжетно-тематического движения текста. По тематическим словам можно приблизительно определить тематику произведения, а ключевые слова помогают раскрыть идею произведения (Кухаренко, 1979 : 32). Как правило, ключевые слова (или слово) впервые встречаются уже в заглавии текста. Проиллюстрируем повтор ключевого слова микротекстом о меланомах. Глава носит заглавие "Melanoma" - One of the precursors of malignant melanoma is circumscribed precancerous melanoma (Dubreuilh's melanoma and Hutchinson's freckle), a pigmented alteration common on the face and chest, which almost consistently develops into melanoma in the course of years or decades. According to a recent theory melanomas may be distinguished by histogenesis, malignant naevocytoma originating from naevocytes and malignant melanocytoma from melanocytes (Clinical Oncology, 1973 :116). Лексический повтор в этом абзаце усиливается повтором термино-образовательного элемента слова "-ома" в значении "тумор", а также повтором прилагательного "malignant".

Лексический повтор в его неизменённом виде часто воспринимается как прием усиления образности текста (актуализация). Чтобы смягчить функцию образности повтора и подчеркнуть его связывающую функцию, в лексическом повторе прибегают к синонимам, словам тематического ряда, словам - заменителям, местоимениям. Так, в нашем примере в качестве синонимов слова "melanoma" использованы слова "freckle, pigmented alteration" и понятие "melanoma" также выражено местоимением "which".

Лексические повторы слов в их неизменённом виде более характерны для научных текстов, тяготеющих к однозначности термина, а лексический повтор при помощи того же понятия через отличающуюся форму выражения встречается чаще в художественном тексте. Многие авторы научных текстов считают,

что в тексте следует употреблять одно и то же слово, если имеется в виду одна и та же вещь. Даже местоимения следует употреблять с осторожностью. В языке научно-технической прозы не должно быть неоправданного разнообразия в терминах (Уэст, 1967: 240).

Лексические повторы с участием синонимов и слов тематического ряда могут быть поняты и оценены как связывающий элемент текста только в условиях знания слов тематического ряда. Понимание повторов с участием слов-заменителей и местоимений требует умения определить в тексте слова, к которым относятся последующие слова-заменители или местоимения. Так, правильное понимание лексических и семантических повторов предполагает владение читающим определённым комплексом языковых знаний и умений.

Повторы на синтаксическом уровне ведут к однородной структуре построения предложений в тексте. Часто абзацы научной прозы состоят из предложений, оформленных по одной модели. Примером может служить отрывок из "Клинической онкологии" — *Malignant melanoma is a rare disease. The incidence is below 1-2 per 100,000 per year almost everywhere. Australia is an exception; in the State of Queensland the incidence is 16 per 100,000 (Clinical Oncology, 1973 : 115).*

Особенности структуры научного текста должны неизбежно отражаться на процессе его понимания. При обучении пониманию текста учитываются разные признаки сверхфразового единства, в том числе и повтор. Из лингвистических наблюдений для методики обучения иностранным языкам можно сделать следующие выводы:

- Пониманию научного текста можно обучаться лишь на целостном тексте. Предложения, оторванные от контекста, слишком ограничены для понимания сверхфразового единства и для выявления связей внутри него.
- Повтор является средством, связующим текст и актуализирующим определённый лингвистический элемент. Хотя в научных текстах преобладает функция повтора как механизма создания связности текста, необходимо познакомить студентов с обеими функциями повтора.
- Повтор как приём создания смысловой и коммуникативной целостности текста более универсален, чем повтор при структурной связности текста. Модели смысловой и коммуникативной це-

лостности текста по меньшей мере зависят от языкового оформления текста. Они более абстрактны и легче усваиваются на примерах родного языка.

- Структурная связность текста неразрывно связана с характерными признаками языка, на котором написан текст.

- Повторы на морфологическом и синтаксическом уровнях более абстрагированы и грамматизированы. Анализ моделей морфологических и синтаксических повторов в научной прозе не так влияет на понимание текста, как он важен при подборе тех или иных грамматических явлений, подлежащих тщательному анализу и обсуждению в грамматической системе языка.

- Важную роль в понимании текста играют лексические повторы. При помощи тематических слов определяется общая направленность содержания текста, а ключевые слова способствуют раскрытию главной идеи изложения, особенно при просмотром чтении.

- Тот факт, что лексические повторы часто выражены тематически связанными синонимами или словами, может быть в методике отражён в подаче новых слов тематическими гнездами (см. учебные пособия Капиной, 1977 и Рейман, Константиновой, 1978).

- Часто встречающиеся повторы, выраженные при помощи слов-заменителей или местоимений, требуют для своего понимания определённых лингвистических знаний о сущности подобных замен, а также определённых лингвистических навыков в определении antecedента заменителя. Такие навыки вырабатываются при помощи специальных тренировочных упражнений.

Нет сомнения в том, что исследование внутренних закономерностей и моделей сверхфразового единства принесёт много нового и полезного в методику обучения иностранным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

Гальперин И.Р. О понятии "текст". - В кн.: Материалы научной конференции "Лингвистика текста", т. I. М., 1974.

Капина С.М. О науке языком науки. Л., 1977.

Кухаренко В.А. Интерпретация текста. Л., 1979.

Москальская О.И. Текст как лингвистическое понятие. - Иностранные языки в школе, 1978, № 3, с. 9-17.

Разинкина Н.М. Развитие языка английской научной литературы. - М., 1978.

Рейман Е.А., Константинова Н.А. Обороты речи английской обзорной научной статьи. - Л., 1978.

Тепер Н.М. Изучение словарного состава английской научной литературы. - В кн.: Иностранные языки в высшей школе, вып. IV. М., 1962, с. 220-228.

Уэст М. О языке как средстве передачи научно-технических фактов. - В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1967, с. 235-242.

Редотова Л.Н. Синтаксис текста и понимание при чтении. - В кн.: Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе, вып. 2. Л., 1977, с. 31-39.

Шехтер А.С. Психологические проблемы узнавания. М., 1967.

Clinical Oncology. Edited by the Committee on Professional Education of UICC International Union Against Cancer. Berlin, Heidelberg, New York, 1973.

Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache. Berlin, 1976.

The Macmillan Handbook of English. Edited by John M. Kierzek and Walker Gibson. New York, 1964.

ON CONTRASTIVE STUDIES

H. Liiv

Tartu State University

The aim of the present paper is to touch upon the types of contrastive studies in the light of some recent investigations.

Languages may be compared for a variety of reasons. The investigation may be concerned primarily with properties of the respective systems, or questions of usage may be of considerable importance.

Throughout most of the nineteenth century, linguistic scholarship concentrated primarily on comparative-historical studies or comparative philology. The object of such a study was to establish historical or genetic connections between languages on the basis of their similarities, particularly between the forms of words having similar meanings, or cognate word forms. From these studies developed the notions of language families. This was the genealogical method of classification on the diachronic level. At the same time typological classifications on the synchronic level were attempted, wherein each language would be placed according to its major structural characteristics.

According to the genealogical classification the English language is commonly considered as belonging to the Germanic group of the Indo-European family. The Estonian language belongs to the Finno-Ugric language family.

From the point of view of typological classification English is usually considered as "mainly analytic" and Estonian as "mainly agglutinative" (cf. Pikver, A., 1979, p. 143 - 145). But the historical development of two languages from some single common source is no guarantee that their formal characteristics will be similar in all respects (Corder, S. Pit, 1975, p. 227). Genetically related languages may differ to a great extent in some features, whereas unrelated languages may resemble each other in the same features. Thus we may set up such criteria of classification which will assign genetically

related languages to different types and non-cognate languages to the same type. While we might say that Turkish and Estonian are typically agglutinative languages and therefore "similar" in this respect, they differ so greatly in many other respects that one cannot speak of any general similarity across all levels.

In the 1950s a new branch of linguistics got established which came to be known as contrastive linguistics or contrastive studies, based on comparison on the synchronic level. Contrastive linguistics is concerned with the systematic study of two or more languages, specifying all the differences and similarities between the compared languages. In contrastive linguistics comparison of the systems of two or more languages, and of parts of these systems, is not enough. The purpose of contrastive investigation is also an eminently practical one, and a study of how forms confronted in the languages studied are actually used in each of them plays an important role. The question whether the confronted languages are genetically related or unrelated is overlooked.

At present we differentiate between two types of contrastive studies: 1) theoretical and 2) applied (Fisiak, J., 1973, p. 8; Fisiak, J., et al., 1978, p. 9-10). Theoretical contrastive studies give an account of the differences and similarities between two or more languages, provide a linguistic model for their comparison, determine how and which elements are comparable. Theoretical semanto-syntactic contrastive studies operate with universals - they specify how a given universal category is realized in the contrasted languages. Applied contrastive studies are part of applied linguistics. They form a framework for the comparison of languages, providing information for specific purposes, e. g. teaching, bilingual analysis, translating, etc. The main task of applied contrastive studies is the investigation of how a universal category X, realized in language A as y, is rendered in language B. Another task is the identification or probable areas of difficulty in another language where, e. g. a given category is not re-

presented in the surface structure and interference is likely to occur.

Comparative philology and contrastive linguistics are not poles apart. Recent investigations at Moscow University (Akhamanova, O., Melenčuk, D., 1977, p. 105-110, a.o.) have shown that while confronting languages one should distinguish between languages which are closely related, e.g. the different Slavic languages, between distantly related languages, e.g. English and Russian (both of which belong to the Indo-European family), and between completely unrelated languages, e.g. English and Estonian. It has been suggested that in the case of distantly related languages the diachronic approach can complement the synchronic approach to make linguistic comparison more scientific.

If we compare two languages belonging to different families, we must, first of all, look for some abstract features which they have in common and which would serve as "tertium comparationis". Confrontation in grammatical morphology should be based on the categorial approach, i.e. accepting the categorial systems as the starting point (Akhamanova, O., Melenčuk, D., 1977, p. 77-79). Thus contrastive studies begin with the grammatical content, the underlying grammatical categories under investigation. These concepts are expressed by categorial forms.

The common basis for confronting English and Estonian, which are genetically unrelated, might be, e. g. the existence of the category of tense in both languages. Both English and Estonian have a two-term tense system, past and present. As the systems are both "time-expressing", they are comparable. Both systems perform the function of expressing a similar set of meanings. However, the identity of name does not imply identity of function. Thus the past tense in English does not express the same set of time notions as the past tense in Estonian, which includes three tense-forms: imperfect, perfect and pluperfect.

It is clear that unless we can impose a common syntactic framework (linguistic model) on any pair of languages, the categories used in the description of each language remain specific to each language, and the languages are not

comparable (Corder, S. Pit, 1975, p. 236). One cannot take Estonian described within a traditional theory and compare it with English presented within a transformational theory because each theory uses its own set of concepts, and it would be impossible to establish similarities and differences holding between linguistic elements. Comparisons within the framework of traditional grammar have proved to be quite useful for pedagogical purposes, but they share the drawbacks of the theory underlying them: the traditional grammar on which they are based does not permit exact analysis (Nickel, G., 1971, p. 4).

The contrastive projects launched in the second half of the sixties, as a rule, employ the transformational-generative model (e.g. the German-English "Projekt für Angewandte Kontrastive Studien", the Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project, the Polish-English Contrastive Project, a.o.).

A good example of theoretical contrastive studies is "An Introductory English-Polish Contrastive Grammar", meant for the students of English at Polish universities (Fisiak, J., Lipinska-Grzegorek, M., Zabrocki, T., 1978). The linguistic model used is a version of the transformational-generative grammar. The principle underlying the selection of problems for discussion is well-chosen: only such problems have been selected which "should lead to the discovery of meaningful contrasts between English and Polish both from the point of view of potential interference as well as from the point of view of systematic differences between the languages in question" (p. 6). As the authors point out in the preface, it is a theoretical contrastive study which is not interested in setting up hierarchies of difficulty or defining areas of potential interference. Neither does it interpret linguistic facts in pedagogical terms. Nevertheless, it forms the necessary input to any applied contrastive study by providing an objective confrontation of two language structures. It lends itself to pedagogical application because it deals with semanto-syntactic categories and shows how they are syntactically realized in the two languages under comparison. The in-

formation contained in the book can be easily utilized in the teaching/learning process.

Last but not least the result of theoretical contrastive studies cannot be used "raw" in the classroom. Even applied contrastive studies will have to select from a contrastive grammar the minimum information that the students at a certain age and with a certain educational and linguistic background can profit from. How this can be done will be shown in another paper.

REFERENCES

- Akhmanova, O., Melenčuk, D. The Principles of Linguistic Confrontation. - Moscow, MSU, 1977.
- Corder, S. Pit. Introducing Applied Linguistics. - Harmondsworth, Penguin Education. 2nd edition, 1975.
- Fisiak, J. The Polish-English Contrastive Project. - Papers and Studies in Contrastive Linguistics, vol.1. Poznan, 1973.
- Fisiak, J., Lipinska-Grzegorek, M., Zabrocki, T. An Introductory English-Polish Contrastive Grammar. Warszawa, 1978.
- Nickel, G. Contrastive linguistics and foreign-language teaching. - In: Papers in Contrastive Linguistics, ed. G. Nickel. Cambridge, 1971.
- Pikver, A. Some Notes on the Morphemic Structure of the Noun in Estonian and English. - Учен. зап. Тартуск. ун-та, VIII, 505. Methodica, VIII, Tartu, 1979, p. 142-157.

О СЛОЖНОСТИ И ЧИТАЕМОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Я.Микк

Тартуский государственный университет

Проблема

Сложность текста определяется совокупностью его характеристик, которые влияют на трудность восприятия этого текста. Сложность текста является объективным свойством, не зависящим от читателя. Чем сложнее текст, тем он труднее для восприятия, но трудность восприятия зависит, кроме сложности текста, еще и от развития навыков чтения данного читателя. Иногда вместо термина "сложность текста" применяется термин "читабельность текста" /см. напр., Мацковский, 1976/, "объективная трудность текста" /Тулдава, 1975/ и даже "трудность текста" /Микк, 1975/. Читаемость - это степень спроса книги, частоты ее чтения Толковый словарь ..., 1940/. В данном исследовании наряду с частотой чтения книг рассматривается и оценка их читателями.

Сложность текста исследуется очень интенсивно. Разработано много способов вычисления суммарного индекса сложности. Выяснено, что сложность текстов влияет на эффективность восприятия школьных учебников, научно-популярной литературы, технической литературы, радиопередач. Исходя из этого авторы и редакторы пытаются по возможности создать менее сложные тексты, а учебники и детская литература снабжаются индексом сложности. Опираясь на эти индексы, учителя выбирают учебники, а библиотекари рекомендуют детям посильную для них литературу /Иванова, 1974; Chall, 1958/.

Возникает вопрос, имеет ли сложность художественной литературы какое-либо значение при ее чтении и оценке. Предварительному решению этой проблемы посвящено нижеприводимое исследование.

Методика и результаты

В данном исследовании рассматриваются пять романов эстонских советских писателей, изданных в период с 1962 по 1966 год (см. табл. I). Романы выбраны случайно из тех, о которых уже собраны данные о читаемости.

В 1967 году проводилось тщательное исследование работы библиотек и читаемости литературы /Eesti NSV..., 1970/. Было проинтервьюировано 1728 человек. В опроснике, в частности, приводилось 106 книг, в отношении которых интервьюируемые должны были отметить, читали ли они эти книги и если да, то как они их оценивают. Эти ответы послужили основой при вычислении читаемости и оценки книг. Авторы исследования соблюдали все требования представительности опрашиваемых людей /Hansen, Veskimägi, 1970/. Обработка данных показала их высокую достоверность. Поэтому их данные о читаемости и собранные ими оценки читателей о пяти отобранных нами книгах /Rodrik, 1970/ мы использовали в нашем исследовании. Эти данные приведены в таблице 2.

Сложность рассматриваемых книг оценивалась одной из формул сложности текста /Микк, 1975/. Для применения этой формулы надо было в каждой книге определить среднюю длину самостоятельных предложений в печатных знаках и среднюю абстрактность повторяющихся имен существительных. Эти характеристики определялись по выборкам из книги: длина самостоятельных предложений по 11 случайно выбранным страницам и абстрактность повторяющихся имен существительных - по семи выбранным страницам. Такие выборки обеспечивают достаточную точность получаемых результатов. Для их анализа потребуется 3 - 4 часа. Полученные показатели сложности книг приведены в таблице 3.

Сложность текста учебников общеобразовательной школы измерялась уже раньше. Приведем полученные средние результаты для того, чтобы лучше понять влияние сложности художественной литературы на ее восприятие (см. табл. 4).

Обсуждение

Сравним данные, приведенные в таблицах 2 и 3. Книги помещены в них в порядке уменьшения читаемости. Немногим от этого отличается и последовательность книг по средней оценке

читателей, но ранговая корреляция (корреляция порядковых номеров по Спирмэну) /Tuldava, 1974/ все-таки статистически не достоверна. Поэтому в данном случае среднюю оценку и среднюю читаемость необходимо рассматривать как два самостоятельных показателя.

Порядок расположения книг по суммарному индексу их сложности во многом противоположен их порядку по читаемости, однако, ранговая корреляция ($-0,62$) статистически не достоверна /Tuldava, 1974, 215/. Корреляция индекса суммарной сложности со средней оценкой близка к нулю. Следовательно, индекс суммарной сложности романов не связан с показателями их читаемости.

Чтобы понять полученный результат, обратимся к таблице 4. Выясняется, что средняя сложность художественных произведений ($13,6$) намного меньше сложности учебников даже четвертого класса ($18,7$), не говоря уже об учебниках более старших классов.

Может быть, языковая сложность художественных произведений не влияет на их читаемость потому, что она очень мала. Читатели могут понимать и более сложный текст, и поэтому сравнительно малая разница в текстовой сложности отдельных художественных произведений не влияет на их читаемость. В таких условиях оценка читателей определяется содержанием произведения.

Порядок расположения книг по средней длине самостоятельных предложений почти противоположен порядку распределения по средней читаемости. Ранговая корреляция равна здесь $-0,82$ (достоверность 88 %). Средняя оценка романа снижается по мере возрастания средней длины самостоятельных предложений; ранговая корреляция равна $-0,90$ (достоверность 92 %). Романы с более длинными предложениями менее читаемы.

Средняя длина самостоятельных предложений в рассмотренных романах (51 печатный знак) меньше средней длины предложений в учебниках четвертого класса (58 печатных знаков). Чем же в таком случае объясняется корреляция между длиной предложений и читаемостью? Наблюдения показали, что средняя длина самостоятельных предложений в романах мала из-за обилия в них прямой речи (диалогов) и сложносочиненных предложений. В то же время в романах наблюдались и весьма длинные предложения, которые могут затруднять его восприятие. Видимо, сред-

няя длина самостоятельных предложений доходит до максимально допустимой длины удобочитаемых предложений у менее опытных читателей. В романах с большей средней длиной предложений чаще встречаются слишком длинные предложения. Поэтому увеличение длины предложений приводит к уменьшению читаемости романов.

Для подтверждения предыдущего объяснения рассмотрим отдельно читателей с разным уровнем образования. При начальном образовании корреляция средней длины самостоятельных предложений с читаемостью составляет $-0,80$ с оценкой $-0,90$, при среднем образовании соответственно $-0,90$ и $-0,30$; у людей с высшим образованием корреляции составляют соответственно $-0,60$ и $-0,52$. Только две последние из этих корреляций статистически не достоверны. Как видно, увеличение длины предложений уменьшает читаемость и понижает оценку читателей с начальным и средним образованием. Читаемость и оценка романов людьми с высшим образованием не зависят от длины предложений в этих романах. Навыки чтения у людей с высшим образованием настолько развиты, что они легко понимают все предложения в романе.

Средняя абстрактность повторяющихся имен существительных не имеет статистически значимых корреляций с показателями читаемости книг. Уровень абстрактности романов не влияет ни на их привлекательность, ни на частоту чтения.

Последний результат можно объяснить так же, как и первый. Средняя абстрактность романов ($I, I7$) намного меньше средней абстрактности учебников IV класса ($I, 60$), не говоря уж об учебниках более старших классов. В романах говорится о конкретных людях и вещах. В них очень мало отвлеченных имен существительных. Средняя абстрактность романов настолько мала, что все свободно понимают их, и поэтому уровень абстрактности не определяет ни количества читателей, ни их оценки романа.

С. Вальдман исследовал читабельность научно-познавательной литературы. Она пришла к аналогичным выводам: читаемость книг тем меньше, чем длиннее в них самостоятельные предложения. Абстрактность научно-познавательной литературы не была связана с читаемостью /Вальдман, 1978/. Совпадение результатов двух исследований повышает их достоверность.

В этих исследованиях применялась формула с двумя аргу-

ментами: длина самостоятельных предложений и абстрактность повторяющихся имен существительных. Исследования показали, что из этих аргументов только один - длина предложений - связан с читаемостью художественной литературы. Поэтому выбор формулы следует считать неудачным. Сложность художественной литературы лучше анализировать формулой, аргументами которой являются длина предложений и длина (знакомость) слов, например, формула Тулдавы /Тулдава, 1975/ или формула Мацковского /Мацковский, 1976/. Вполне возможно, что в таком случае суммарный индекс сложности прогнозирует читаемость художественной литературы точнее, чем длина самостоятельных предложений.

Заключение

В данном исследовании рассматривались только пять романов, поэтому нельзя делать никаких категорических выводов. Можно только более обоснованно выдвинуть следующие уточненные гипотезы. 1. Чем длиннее предложения в художественном произведении, тем меньше его читают и любят читать люди со средним и начальным образованием. 2. Абстрактность слов художественных произведений сравнительно мала и не влияет на их читаемость. 3. Сложность текста художественной литературы нецелесообразно измерять формулой, включающей абстрактность слов. Лучших результатов можно ожидать при применении формулы, учитывающей сложность предложений и сложность лексики художественного произведения.

Таблица I

Характеристика исследованных книг

№ кни- ги	Автор	Заглавие книги	Место изда- ния	Год из- дания	Кол-во стра- ниц
1.	L. Vaher	Rindeõde	Tln.	1965	305
2.	R. Kaugver	Nelikümmend küünalt	Tln.	1966	246
3.	V. Panso	Naljakas inimene	Tln.	1965	136
4.	E. Vetemaa	Monument	Tln.	1965	75
5.	E. Krusten	Nagu piisake meres	Tln.	1962	191

Таблица 2

Читаемость книг и оценка их читателями

№ кни- ги	Средняя читае- мость (в %)	Сред- няя оценка оцен- ка	Читатели с начальным образованием		Читатели со средним об- разованием		Читатели с выс- шим образова- нием	
			Читае- мость	Оцен- ка	Читае- мость	Оцен- ка	Читае- мость	Оцен- ка
1.	60	4,28	58	4,35	62	4,12	55	3,75
2.	48	4,48	37	4,45	58	4,30	62	4,40
3.	40	4,33	32	4,30	47	4,35	57	4,25
4.	33	3,92	21	3,55	42	4,00	59	4,10
5.	33	3,86	28	3,80	37	3,80	37	3,75

Таблица 3

Сложность исследованных книг

№ кни- ги	Суммарный индекс сложности книги	Средняя длина само- стоятельных предло- жений в печатных знаках	Средняя абстрактность повторяющихся имен существи- тельных
1.	12,0	48,0	1,05
2.	13,1	46,0	1,19
3.	15,7	48,7	1,41
4.	13,2	53,2	1,10
5.	14,2	60,6	1,12
Сред- няя	13,6	51,3	1,17

Таблица 4

Средние показатели сложности учебников
общеобразовательной школы

Класс	Средний индекс суммарной сложности учебников	Средняя длина самостоятельных предложений в печатных знаках	Средняя абстрактность повторяющихся имен существительных
IV	18,7	58	1,60
V	20,5	66	1,67
VI	20,5	69	1,63
VII	23,1	75	1,82
VIII	23,8	77	1,86
IX	25,0	86	1,86
X	26,0	94	1,87
XI	26,6	96	1,90

ЛИТЕРАТУРА

- Вальдман С. О читабельности научно-познавательной литературы. Дипломная работа. Тарту, кафедра общей физики ТГУ, 1978, 43 с.
- Иванова Э.И. Исследования чтения детей в Австрии, Нидерландах и ФРГ. - Библиотекведение и библиография за рубежом, вып. 50. 1974, с. 63 - 81.
- Мацковский М.С. Проблемы читабельности печатного материала. - В кн.: Смысловое восприятие речевого общения (в условиях массовой коммуникации). М., 1976, с. 126-142.
- Микк Я.А. Методика измерения трудности текста. - Вопросы психологии, 1975, № 3, с. 147-155.
- Толковый словарь русского языка. Том 4. М., 1940.
- Тулдава Ю.А. Об измерении трудности текста. - Уч. зап. Тартуск. ун-та, вып. 345. Труды по методике преподавания иностранных языков IV. Тарту, 1975, с. 102-119.
- Chall J.S. Readability. An Appraisal of Research and Application. Columbus, 1958, 202 p.
- Besti NSV rahvaraamatukogu lugeja 1967. - Nõukogude Eesti raamatukogundus IV. Tln., 1970, 318 lk.

Hansen, H., Veskimägi, K. Uuringu "Eesti NSV rahvaraamatukogu lugeja 1967" metoodika. - Eesti NSV rahvaraamatukogu lugeja 1967. Nõukogude Eesti raamatukogundus IV. Tln., 1970, lk. 10-34.

Rodrik, H. Eesti kirjandus 1945 - 1967 ja selle lugeja. - Eesti NSV rahvaraamatukogu lugeja 1967. Nõukogude Eesti raamatukogundus IV. Tln., 1970, lk. 208-218.

Tuldava, J. Korrelatsioonianalüüs keeleteaduses (2). - Linguistica V. Tartu, 1974, lk. 208-223.

СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЯ МАРКИРОВАННЫХ И
НЕМАРКИРОВАННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В АНГЛИЙСКОМ
ПОДЪЯЗЫКЕ МЕДИЦИНЫ

Э. Рахи

Тартуский государственный университет

I. Постановка вопроса; материал и метод

В условиях научно-технического прогресса резко возросли социальная роль науки и объемы научных публикаций. В связи с тем изучение научной речи представляет большой интерес и имеет большое теоретическое и практическое значение, обогащая наши знания о закономерностях функционирования языка в одной из ведущих сфер общения – в сфере науки. Отсюда особенно важной задачей становится разработка вопросов, связанных с выявлением специфики научной речи и закономерностями функционирования языка в научной сфере общения.

Научная речь в настоящее время характеризуется разнообразием жанров: монография, статья, очерк, эссе и др. Особенно следует из всех этих жанров выделить жанр современной журнальной статьи, которая с XIX века является главной формой научной коммуникации (Васильев, 1977: 51).

Исходя из вышеуказанных соображений употребление личных и неличных форм глагола в подъязыке медицины исследовалось на материале современных английских и американских специализированных журналов медицинской тематики.

Целью проводимого нами статистического исследования являлось выявление некоторых специфических черт стиля английского подъязыка медицины – а именно тех, которые связаны с употреблением личных и неличных форм глагола. Материалом для анализа служили статьи из английских и американских медицинских журналов 70-х годов. Мы сознательно взяли и английские и американские медицинские журналы, так как нас интересовали закономерности и возможные различия в употреблении форм глагола в языке английской и американской медицинской литературы.

Тотальный объем выборки составил 10.000 употреблений форм глагола (5000 из американских и 5000 из английских журналов). Выборочные данные были получены из 83 номеров журналов (41 американских и 42 английских) десяти разных отраслей медицины (I - физиология, II - анатомия, III - гистология, IV - внутренние болезни, V - акушерство и гинекология, VI - гигиена, VII - психиатрия, VIII - хирургия, IX - микробиология, X - фармакология)*.

Выборки были сделаны из 50 статей американских и 50 статей английских журналов, по 100 форм глагола из каждой статьи. Исследование проводилось в плане выявления частотности употребления форм глагола в подязыке медицины (на материале журнальных статей).

Собранный нами материал анализируется в аспекте следующих четырех оппозиций, общих для личных и неличных форм глагола: личные формы - неличные формы; действительный (нестрадательный) залог - страдательный залог; длительный вид - недлительный вид; перфектные формы - неперфектные формы. Материал полностью использовался в анализе первой оппозиции, а в остальных оппозициях была проанализирована только часть материала^{***}: действительный залог - страдательный залог - 8545 форм (85,5 % из всего материала); длительный вид - недлительный вид - 7422 формы (74,2 % материала); перфектные формы - неперфектные формы - 3520 форм (35,2 % материала).

В рамках всех четырех оппозиций было рассмотрено распределение разных форм глагола в подвыборках, т.е. в разных отраслях медицины. В анализе первой оппозиции (личные формы - неличные формы) дополнительно рассматривались расхождения в употреблении этих форм в американском и британском вариантах языка.

Все численные данные употребления маркированных и немаркированных форм этих оппозиций снабжены следующими статистическими оценками: абсолютная (m), средняя (\bar{m}), относительная ($p\%$) и средняя относительная ($\bar{p}\%$) частоты, стандартное отклонение (s), коэффициент вариации (v). Статистическая однородность статистического ряда определяется с по-

* Далее в тексте и таблицах разные отрасли медицины обозначены соответствующими римскими цифрами.

*** Причины изложены ниже в соответствующих разделах.

мощью критерия "хи-квадрат" (χ^2), причем существенная неоднородность обозначается в таблицах звездочкой. (Подробнее о вычислениях мер рассеивания и однородности см. Пустыльник, 1968, Tuldava, 1970).

2. Анализ по оппозиции "личные формы - неличные формы глагола"

Известно, что вся система глагола состоит из двух множеств форм - личных и неличных. С точки зрения синтаксиса личные формы характеризуются тем, что употребляются в предложении исключительно в функции сказуемого, в то время как неличные формы (сами по себе) употребляются в любой другой синтаксической функции, кроме сказуемого. Итак, дифференциальным признаком, отличающим личные формы от неличных, является признак предикативности. Категория финитности образуется противопоставлением личных и неличных форм глагола, причем множество личных форм рассматривается как маркированный, а множество неличных форм как немаркированный член данной оппозиции (Бархударов, 1975: 107).

Если проанализировать собранный нами материал (10.000 употреблений форм глагола) с точки зрения этой оппозиции - личные формы - неличные формы глагола, то увидим, что из всех глагольных форм личные формы составляют 61,5 % (6151 форма), неличные 38,5 % (3849 форм). Аналогичные подсчеты форм глагола проводились Л.Н. Борисовой и Т.В.Ковановой (1972:59-61) для подязыков физики и математики и они получили следующие данные: личные формы - 63,5 % (1472 формы), неличные формы - 31,4 % (573 формы) для подязыка математики и личные формы - 54,3 % (668 форм), неличные формы - 45,7 % (562 формы) для подязыка физики.

Исходя из оппозиции личные - неличные (маркированные - немаркированные) формы глагола, мы рассматривали употребление личных форм глагола, с одной стороны, в американском (AmE) и британском (BrE)* вариантах подязыка медицины, и, с другой стороны, в десяти разных отраслях медицины и в AmE и в BrE. В таблице I приведены численные данные и статистические оценки употребления личных маркированных форм глагола в разных отраслях медицины и в AmE и в BrE.

* Далее будут использованы сокращения, данные в скобках.

Сравнение доверительных границ показывает, что расхождения в употреблении личных форм глагола в двух вариантах подязыка медицины несущественны, так как доверительные границы в AmE и BrE почти полностью совпадают: AmE : 58,5 ... 64,3 % (при относительной ошибке 4,8 %); BrE : 59,3 ... 63,9% (при относительной ошибке 3,7 %).*

Можно предположить, что распределение личных форм в десяти разных отраслях медицины и в AmE , и в BrE является приблизительно нормальным, о чем свидетельствует низкий коэффициент вариации (AmE : $v = 6,7$ %; BrE : $v = 5,2$ %). Во всяком случае можно утверждать, что рассеивание частот небольшое и личные формы глагола употребляются в разных отраслях медицины в квантитативном отношении достаточно стабильно.

При помощи критерия "хи-квадрат" было доказано, что ряды частот употребления как личных, так и неличных форм в десяти разных отраслях медицины отдельно в AmE и в BrE можно считать однородными (см. табл. I).

Аналогично употреблению личных форм нет существенных расхождений между употреблением неличных форм глагола в AmE и в BrE подязыка медицины, о чем свидетельствуют доверительные границы: AmE : 35,7 ... 41,5 % (при относительной ошибке 7,6 %); BrE : 36,1 ... 40,7 % (при относительной ошибке 5,9 %).

Из всех употребленных неличных форм самыми многочисленными оказались формы причастия II (в среднем 37,8 %), формы инфинитива составляли в среднем 33,7 % и инфовые формы** в среднем 28,5 % (см. табл. 2).

Если рассматривать употребление отдельных неличных форм в разных отраслях медицины, то судя по коэффициентам вариации распределение инфовой формы более стабильно ($v = 9,5$ %), чем распределения инфинитива и причастия II ($v = 21,7$ % и $v = 20,4$ % соответственно). О том же свидетельствует и амплитуда вариации относительных частот, т.е. расхождение между самыми большими и самыми малыми относительными частотами,

* Доверительные границы и относительная ошибка вычислены здесь и далее при доверительном уровне 95 %.

** Поскольку формы причастия I и герундия морфологически не различаются ни у одного глагола, и различие между ними не морфологическое, а синтаксическое (Бархударов, 1970: II-12), мы не будем различать причастие I и герундий и в данной работе будем рассматривать эти два типа синтаксического употребления одной и той же категориальной формы вместе как "инговую форму".

которая при инфинитивной форме – лишь 9,8 %, а при инфинитиве и причастии II – 22,1 % и 30,3 % соответственно.

При помощи критерия "хи-квадрат" можно показать, что лишь ряд частот употребления инфинитивной формы в разных отраслях медицины является однородным ($\chi^2 = 13,3$ при критическом значении 16,92 на уровне значимости 0,05) и что есть существенные расхождения в употреблении инфинитива и причастия II в разных отраслях медицины.

3. Анализ по оппозиции "действительный залог – страдательный залог"

Собранный нами материал был также проанализирован с точки зрения оппозиции: действительный (нестрадательный) – страдательный залог. Маркированным членом этой оппозиции является страдательный залог, характеризуемый морфемой (be = +-en) немаркированным – действительный залог. В основе противопоставления этих двух категориальных форм лежит принцип направленности действия (Бархударов, 1975; II3). Категория залога является одним из признаков морфологической общности личных и неличных форм глагола, но эта категория имеется не у всех глаголов, а лишь у переходных. Категория залога имеется у личных форм глагола, у инфинитива, и у инфинитивной формы. Что касается категории залога у причастия II, то здесь мнения грамматистов расходятся: некоторые из них (Бархударов, Штелинг, 1973: I49) считают, что причастие II форм грамматической категории залога не имеет, другие (Ilyish, 1971: 134-135; Kivimägi jt., 1968: 224 -225) различают переходные и непереходные глаголы и подчеркивают наличие страдательного залога в причастии II у переходных глаголов (как и у всех других форм глагола). Нам представляется, что залог в причастии II не передается грамматическими средствами и не является морфологической категорией. Определяющим для причастия II в передаче залогового значения являются лексические средства (переходное или непереходное значение глагола) (Богачев, 1956; 8; Эйзова, 1955; 5). Так как наш материал был проанализирован лишь в морфологическом аспекте, а не с точки зрения лексического значения, мы не будем рассматривать причастия II в этой оппозиции.

Как видно из таблицы 3, немаркированная форма действи-

тельного залога употребляется намного чаще, чем маркированная форма страдательного залога (в среднем 71,7 % и 23,3 % соответственно). Если рассматривать ту же оппозицию в стиле художественной прозы, то там немаркированная форма действительного залога доминирует еще больше: по данным С.И.Кауфмана (1961: 103-109), действительный залог занимает 97,8 % и страдательный залог - лишь 2,2 % (в научном стиле 67,4 % и 32,6 % соответственно).

Более частое употребление страдательного залога в научном стиле по сравнению со стилем художественной прозы объясняется характером научного стиля. В сопоставлении с другими функциональными стилями специфической чертой научного стиля является обобщенно-отвлеченность (Кожина, 1977: 7). Самым сильным средством выражения обобщенности в научном тексте является страдательный залог (Курашвили, 1974: 68). Научный стиль также характеризуется неличным характером изложения, что находит свое выражение в частом употреблении страдательного залога (Galperin, 1971:321).

На основе рассматриваемых журнальных статей подъязыка медицины можно утверждать, что доверительные границы частоты употребления глагола в действительном залоге при доверительном уровне 95 % равняются 63,3 ... 75,1 %, в страдательном залоге - 24,9 ... 31,7 %. Если рассматривать отдельно личные и неличные формы, то увидим, что неличные формы употребляются в действительном залоге более часто (67,7 % неличных форм употреблено в действительном и 12,3 % в страдательном залоге), чем личные формы (65,4 % и 34,6 % соответственно) (см. табл. 5 и 4).

Распределение форм действительного и страдательного залогов по десяти отраслям медицины является достаточно стабильным, о чем свидетельствует небольшая величина коэффициента вариации (действительный залог: $v = 6,6\%$; страдательный залог: $v = 16,6\%$).

4. Анализ по оппозиции "длительный вид - недлительный вид"

Следующей оппозицией, общей для личных и неличных форм глагола, является оппозиция: длительный вид - недлительный вид. Маркированным членом этой оппозиции служит категориальная форма длительного вида, характеризующаяся морфемой (be

= +- ing). В основе противопоставления этих двух категориальных форм лежит признак характера протекания действия, и это противопоставление может быть сформулировано как "длительность и конкретность действия - недлительность и/или неконкретность действия" (Бархударов, 1975, II5-II6). Категорию вида имеют личные формы глагола, а из неличных форм - инфинитив.

Как видно из таблицы 6, из двух членов этой оппозиции в подавляющем большинстве случаев употребляется немаркированная форма недлительного вида: в среднем 99,5 % рассматриваемых форм глагола употребляется в недлительном виде, и лишь 0,5 % - в длительном виде. Из форм недлительного вида личные формы составляют в среднем 82,5 %, а неличные формы (инфинитив) - в среднем 17,5 % (см. табл. 7). Из всех форм длительного вида наиболее часто употребляются личные формы, а неличные формы (инфинитив) длительного вида встречались редко (всего 6 случаев употребления, из которых 3 формы содержались в одной подвыборке).

Судя по величине коэффициента вариации употребительность форм недлительного вида в разных отраслях медицины можно считать устойчивой ($\nabla = 0,4$). Встречаемость личных форм и неличных форм (инфинитив) недлительного вида в подвыборках также относительно стабильна (коэффициенты вариации 3,3 % и 17,7 % соответственно).

5. Анализ по оппозиции "перфектные формы - неперфектные формы"

В работе было также рассмотрено употребление категориальных форм неперфектной и перфектной отнесенности. Противопоставление неперфектных и перфектных форм образует грамматическую категорию временной отнесенности. Маркированным членом этой оппозиции является категориальная форма перфектной отнесенности, характеризуемая морфемой (have=+- en). В основе противопоставления перфектных и неперфектных форм лежит признак отнесенности действия: маркированная перфектная форма выражает предшествование и соотносительность действия с каким-либо моментом времени, в то время как немаркированная неперфектная форма выражает "непредшествование и/или несоотнесенность действия с каким-либо моментом времени" (Бархударов, 1975, II3).

Категория временной отнесенности имеется и у личных и неличных форм глагола. Перфектных форм нет лишь у причастия II, императива и синтаксических форм конъюнктива, а, следовательно, нет и категории временной отнесенности, и поэтому эти формы были исключены из анализа этой оппозиции.

В исследуемых журнальных статьях подъязыка медицины немаркированные неперфектные формы употребляются намного чаще - в среднем в 94,7 % случаев (доверительные границы: 93,8 ... 95,6 %), и лишь в среднем в 5,3 % случаев (доверительные границы 4,4 ... 6,2 %) употребляются маркированные перфектные формы (см. табл. 8).

Из неперфектных форм большинство составляют личные формы (в среднем 70,7 %), а неличные формы - инфинитив и инфовая форма - лишь 15,3 % и 13,5 % соответственно (см. табл. 9). Рассеивание неперфектных и перфектных форм в десяти исследуемых отраслях медицины небольшое (неперфектные формы: $\bar{v} = 1,3$ %, перфектные формы: $\bar{v} = 23,8$ %).

Выводы

1. Анализ употребления маркированных и немаркированных форм глагола в журнальных статьях подъязыка медицины по трем оппозициям (страдательный залог - действительный залог, длительный вид - недлительный вид, перфектные - неперфектные формы) показал, что в текстах доминируют немаркированные формы. Лишь в оппозиции "личные формы - неличные формы", т.е. в единственной оппозиции, образованной на базе синтаксических отношений предикативности/непредикативности, преобладают маркированные формы (в среднем 61,5 %). Это объясняется основной синтаксической функцией глагола - быть в роли сказуемого в предложении.
2. В трех оппозициях (действительный залог - страдательный залог, длительный вид - недлительный вид, перфектные формы - неперфектные формы), образованных на основе морфологической общности личных и неличных форм глагола, намного чаще употребляются немаркированные формы (действительного залога 71,7 %, недлительного вида 99,5 % и перфектных форм 94,7 %). Преобладание немаркированных форм вытекает из характера действия, выраженного немаркированными членами этих оппозиций.

3. В нашем материале личные маркированные формы употребляются относительно чаще, чем неличные маркированные формы (38,7 % и 11,3 % соответственно).
4. В журнальных статьях подъязыка медицины не наблюдалось существенных расхождений между американским (AmE) и британским (BrE), вариантами английского языка в употреблении личных и неличных форм глагола.
5. Относительно стабильно употребляются во всех исследуемых текстах десяти отраслей медицины личные и неличные формы (в рамках оппозиции "личные формы-неличные формы"), инфинитивная форма (среди неличных форм). Употребительность инфинитива и причастия II в разных отраслях медицины в количественном отношении неустойчива.

Таблица I

Частота употребления личных форм глагола в медицинских текстах американского и британского вариантов английского языка (выборки по 5000 словоупотреблений; общий объем выборки - 10 000 словоупотреблений)

Подвыбор- ки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	s	v(%)	χ^2
AmE	m	315	289	317	322	321	277	317	340	284	290	3072	307	-	-	12,4
	p%	63,0	57,8	63,4	64,4	64,2	55,4	63,4	68,0	56,8	58,0	-	61,4	4,1	6,7	-
BrE	m	307	286	291	322	339	314	308	294	317	301	3079	308	-	-	7,4
	p%	61,4	57,2	58,2	64,4	67,8	62,8	61,6	58,8	63,4	60,2	-	61,6	3,2	5,2	-
Всего	n	622	575	608	644	660	591	625	634	601	591	6151	615	-	-	1,04
	p%	62,2	57,5	60,8	64,4	66,0	59,1	62,5	63,4	60,1	59,1	-	61,5	2,7	4,4	-

Таблица 2

Частота употребления неличных форм глагола в подвыборках

Подвыбор- ки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	\bar{x}	$\sigma(\%)$	χ^2
Инфини- тив	m	132	124	152	82	129	150	169	150	84	124	1296	130	-	-	III,28*
	p%	34,9	29,2	38,8	23,0	38,0	36,7	45,1	41,0	21,0	30,3	-	33,7	7,3	21,7	-
Инговая форма	m	105	125	113	117	80	109	125	100	108	116	1098	110	-	-	13,3
	p%	27,8	29,4	28,8	32,9	23,5	26,5	33,3	27,3	27,1	28,4	-	28,5	2,7	9,5	-
Причас- тие II	m	141	176	127	157	131	150	81	115	207	169	1455	146	-	-	97,14*
	p%	37,3	41,4	32,4	44,1	38,5	36,7	21,5	31,7	51,9	41,3	-	37,8	7,7	20,4	-
Всего	n	378	425	392	355	340	409	375	336	399	409	3849	385	-	-	-

Таблица 3

Частота употребления форм действительного и страдательного залогов в подвыборках

Подвыбор- ки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	■	v(%)	χ^2
Действ.	m	615	539	650	594	628	605	737	680	504	571	6124	612	-	-	94,6*
зalog	p4	71,6	65,4	74,5	70,5	72,3	71,3	80,2	76,9	63,6	68,7	-	71,7	4,7	6,6	-
Страд.	m	244	285	223	249	241	244	132	204	289	260	2421	242	-	-	94,6*
зalog	p%	28,4	34,6	25,5	29,5	27,7	28,7	19,8	23,1	36,4	31,3	-	28,3	4,7	16,6	-
Всего	n	859	824	873	843	869	850	919	884	793	831	8545	-	-	-	-

Таблица 4

Частота употребления личных форм действительного и страдательного залогов в подвыборках

Подвыбор- ки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	■	v(%)
Действ.	m	405	336	421	412	442	388	472	432	327	359	4024	402	-	-
зalog	p%	65,1	58,4	69,2	64,0	67,0	65,7	75,5	72,9	54,4	60,7	-	65,4	6,0	9,2
Страд.	m	217	239	187	232	218	203	153	172	274	232	2127	213	-	-
зalog	p%	34,9	41,6	30,8	36,0	33,0	34,3	24,5	27,1	45,6	39,3	-	34,6	6,0	17,3
Всего	n	622	575	608	644	660	591	625	634	601	591	6151	-	-	-

Таблица 5

Частота употребления неличных форм действительного и страдательного залогов в подвыборках

Подвыборки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	s	v(%)
Действ.	m	210	203	229	182	186	218	265	218	177	212	2100	210	-	-
залог	p%	88,6	81,5	86,4	91,5	89,0	84,2	90,1	87,2	92,2	88,3	-	87,7	3,0	3,4
Страд.	m	27	43	36	17	23	41	29	32	15	23	294	29	-	-
залог	p%	11,4	18,5	13,6	8,5	11,0	15,8	9,9	12,8	7,8	11,7	-	12,3	3,0	24,4
Всего	n	237	249	265	199	209	259	294	250	192	240	2394	-	-	-

Таблица 6

Частота употребления форм неидетельного и длительного видов в подвыборках

Подвыборки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	s	v(%)
Недлит.	m	741	693	756	725	783	738	782	777	680	711	7386	737	-	-
вид	p%	98,7	99,7	100,0	99,9	99,5	99,6	98,9	99,6	99,6	99,9	-	99,5	0,4	0,4
Длит.	m	10	2	-	1	4	3	9	3	3	1	36	3,6	-	-
вид	p%	1,3	0,3	0	0,1	0,5	0,4	1,1	0,4	0,4	0,1	-	0,5	0,4	80
Всего	n	751	695	756	726	787	741	791	780	683	712	7422	-	-	-

Таблица 7

Частота употребления личных и неличных (инфинитив) форм неопределенного вида
в подвыборках

Подвыборки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	s	v(%)
Личные формы	m	612	569	604	643	655	589	614	627	596	587	6096	610	-	-
	p%	82,6	82,1	79,9	88,7	83,7	79,8	78,5	80,7	87,6	82,6	-	82,5	3,1	3,8
Неличные формы	m	129	124	152	82	128	149	168	150	84	124	1290	129	-	-
	p%	17,4	17,9	20,1	11,3	16,3	20,2	21,5	19,3	12,4	17,4	-	17,5	3,1	17,7
Всего	n	741	693	756	725	783	738	782	777	680	711	7386	-	-	-

Таблица 8

Частота употребления неперфектных и перфектных форм в подвыборках

Подвыборки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	s	v(%)
Неперф. формы	m	812	779	830	798	824	820	847	816	761	780	8067	807	-	-
	p%	94,9	95,0	95,5	94,7	95,0	96,5	92,5	92,7	96,2	94,2	-	94,7	1,3	1,3
Перф. формы	m	44	41	39	45	43	30	69	64	30	48	453	45	-	-
	p%	5,1	5,0	4,5	5,3	5,0	3,5	7,5	7,3	3,8	5,8	-	5,3	1,3	23,8
Всего	n	856	820	869	843	867	850	916	880	791	828	8520	-	-	-

Таблица 9

Частота употребления личных и неличных (инфинитив и **инговая** форма) неперфектных форм в подвыборках

Подвыборки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	n	v(%)
Личные	m	580	532	566	608	615	561	558	570	569	543	5702	570	-	-
формы	p%	71,4	68,3	68,2	76,2	74,6	68,4	65,9	69,9	74,8	69,6	-	70,7	3,2	4,5
Инфинитив	m	128	123	152	74	129	150	164	147	84	121	1272	127	-	-
	p%	15,8	15,8	18,3	9,3	15,7	18,3	19,4	18,0	11,0	15,5	-	15,8	3,1	19,6
Инговая	m	104	124	112	116	80	109	125	99	108	116	1093	109	-	-
форма	p%	12,8	15,9	13,5	14,5	9,7	13,3	14,7	12,1	14,2	14,9	-	13,5	1,7	12,6
Всего	n	812	779	830	798	824	820	847	816	761	780	8067	-	-	-

ЛИТЕРАТУРА

- Бархударов Л.С. Грамматические категории неличных форм глагола в английском языке. - Иностранные языки в школе, 1970, № 6.
- Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка. М., 1975.
- Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика английского языка. М., 1973.
- Вогачев В.И. Причастие II в современном английском языке. АКД, М., 1956.
- Борисова Л.Н., Кованова Т.Ф. Об отборе английских глагольных форм для студентов-физиков и математиков. - Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя У.І.Леніна, Серыя IV, № 2. Минск, 1972.
- Васильев Ю.А. Некоторые вопросы языково-стилистического анализа практических форм научной речи (на материале современной научно-технической статьи). В кн.: Язык и стиль научной литературы. М., 1977.
- Кауфман С.И. Об именном характере технического стиля. - Вопросы языкознания, 1961, № 5.
- Кожина М.Н. Сопоставительное изучение научного стиля и некоторые тенденции его развития в период научно-технической революции. - В кн.: Язык и стиль научной литературы. М., 1977.
- Курашвили Э.И. Об основных характеристиках английского научно-технического текста. - Иностранные языки в высшей школе, вып. 9. М., 1974.
- Пустыльник Е.И. Статистические методы анализа и обработки наблюдений. М., 1963.
- Эйзова И.Н. Причастие II в современном английском языке. АКД, М., 1955.
- Galperin, I.R. Stylistics. Moscow, 1971.
- Ilyish, B. The Structure of Modern English. Leningrad, 1971.
- Kivimägi, L., Mutt, O., Silvet, J., Hone, L. Inglise keele grammatika. Tln., 1968.
- Tuldava, J. Statistilised testid keeleteaduses. - Linguistica, II. Trt., 1970.

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКИХ СЕМАХ НЕМЕЦКИХ ГЛАГОЛОВ С ПРЕФИКСОМ *er-* И ИХ СООТВЕТСТВИЯХ В ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Х. Ридали

Таллинский педагогический институт

I. Префикс *er-*, который в современном немецком языке относится к неотделяемым префиксам, исторически восходит к предлогу (нижненем. *ar-, er-, in-*, гот. *un-*) со значением "из" (ср. *Behaghel*, 1953: 204; *Kluge*, 1925: 58). В некоторых случаях первоначальное значение префикса в глаголах может быть и осязаемым, но оно не играет никакой роли при семантической классификации глаголов с этим префиксом в современном немецком языке.

Многие советские и зарубежные языковеды пытались выделить как лексические, так и грамматические семьи глаголов с префиксом *er-* (ср. *Зиличева*, 1952; *Ефимов*, 1971; *Brinkmann*, 1971; *Reinhardt*, 1954). В советской лингвистике под семей понимается "мельчайшая (предельная) единица плана содержания, поддающаяся соотносению с соответствующими единицами (элементами) плана выражения в синтагматическом ряду" (*Жукова*, 1955: 400).

Для выяснения того, какие значения придает глаголу префикс *er-*, обычно устанавливается, к какой основе (глагольной или именной) этот префикс присоединился, затем сравнивается глагол с префиксом *er-* с исходным глаголом. Таким образом, получается модель, имеющая три варианта:

- 1) префикс *er-* + глагольная основа + *-en*;
- 2) префикс *er-* + основа существительного + *-en*;
- 3) префикс *er-* + основа прилагательного + *-en*,

где семантические особенности модели в значительной степени зависят от значения префикса *er-*. "Семантическая характеристика модели (префикс + лексическая основа исходного слова) определяется семантикой префикса, который указывает на категориальный признак, немислимый самостоятельно, а сопровождающий вещественное значение корня или производящей основы" (*Ефимов*, 1971: 22). И далее: "Семантические признаки глагольного префикса ... можно условно называть содержа-

тельными, так как они указывают на характер протекания действия, определяемого значением производящей основы" (Ефимов, 1971: 25). Сюда же можно отнести и семы, которые указывают на характер протекания глагольного действия во времени. Это семы, "указывающие на видовую характеристику производного глагола, точнее, на лексическое значение производного глагола с видовым или видообразным оттенком значения" (Ефимов, 1971: 26).

На основе вышесказанного мы объединяем содержательные семы префикса **er-** и семы, указывающие на характер протекания глагольного действия во времени, в одно понятие, считая эти семы лексическими.

При исследовании семантических особенностей разряда глаголов с префиксом **er-** как целого мы не подчеркиваем того, к какой основе присоединился префикс **er-**. В силу этого нами рассматриваются и те глаголы с префиксом **er-**, которые, строго говоря, в современном немецком языке не входят в модель префикс + основа + окончание инфинитива (**erkiesen**, **erobern**), а также глаголы с **er-**, отличающиеся по своему значению от соответствующих беспрефиксальных глаголов (**ziehen - erziehen**, **finden - erfinden**).

2. В данной работе анализу подвергнуто 147 глаголов с префиксом **er-**, которые встретились 1153 раза в романе Л. Фейхтвангера "Гойя" (эстонский перевод Я.Кауба). Основным методом анализа является сопоставительный метод. Исходный язык - немецкий, сопоставляемый с ним - эстонский. Все встречающиеся в романе глаголы с префиксом **er-** были вместе с контекстом выписаны на карточки, соответственно из перевода записывались и эстонские эквиваленты. Анализ преследовал следующие цели:

1) выяснить, какие лексические семы глаголов с префиксом **er-** нашли реализацию в данном тексте;

2) показать, какими средствами эстонского языка возможна передача лексического разнообразия глаголов с префиксом **er-**;

3) установить частотность глаголов с префиксом **er-**, их лексических сем, а также типов эстонских соответствий.

На основе рассмотренного нами материала можно заключить, что в указанном произведении нашли реализацию три основные семы префикса **er-** (вместе с вариантами):

1) сема результативности (сема Р).

Эта общая сема может выступать в нескольких вариантах:

- а) как сема, подчеркивающая результат с длительным характером протекания действия (Рд); например: **erkämpfen, erobern, erforschen, erlangen, erringen**;
- б) как сема, указывающая на то, что протекание процесса или действия до частичного или полного завершения было кратковременным (Рк): **ernennen, erkennen, erfassen, ertappen, erspähen**;
- в) как сема, подчеркивающая гибель объекта (Рг): **erschlagen, erwürgen, erdrosseln, ertränken, ersticken**;
- 2) сема начинательности действия или процесса (сема Н): **erwachen, erblicken, erklingen, erwachsen**;
- 3) сема снабжения каким-то качеством (часто обозначенным исходной основой) (сема С): **erleichtern, erneuern, erweitern, ermuntern, erheitern**.

В исследованиях, посвященных семам префикса **er-**, семы Рд и Рг, а также сема общей результативности рассматриваются как отдельные семы (ср. Ефимов, 1971). Сема Рк в исследованиях до сих пор не выделялась. Нам представляется, что результативность целесообразно рассматривать как одну сему, которая имеет несколько вариантов (в данном случае семы Рд, Рк, Рг), которые конкретизируют протекание действия (краткость, или относительную длительность действия), завершения процесса или явления (является ли завершение полным - семы Рд, Рг, или частичным - сема Рк).

На основе проанализированного материала у сем начинательности и снабжения каким-либо качеством варианты выделить оказалось невозможным.

Из 1153 случаев употребления глаголов с префиксом **er-** в 504 случаях удалось выделить одну из вышеуказанных сем, что составляет 43,5 %. В 54,5 % случаев приведенные лексические семы невозможно было выделить. Условно эту группу назовем "остатком". В дальнейшем эта группа анализу не подвергается. В таблице I представлена частотность лексических сем анализируемого текста:

Таблица I

Общее количество глаголов с префиксом в тексте		С семой результативности (Р)		С семой начинательности (Н)		С семой снабжения каким-либо качеством (С)		Остаток	
число	%	число	%	число	%	число	%	число	%
1153	100	432	37,5	55	4,8	27	2,3	639	55,4

Как и предполагалось, наиболее многочисленной является группа глаголов с префиксом **et-**, содержащая сему результативности. Семы начинательности и снабжения каким-либо качеством представлены довольно скромно. Представляется, что специального исследования ждет вопрос о том, в каких глаголах представлена сема результативности в большей степени, в глаголах с префиксом **vet-** или **et-**.

Нас интересовало и то, какой вариант результативности наиболее употребителен. Результаты следующие:

Глаголы, обозначающие результативность:

	число	%
с семой Рд	181	42
с семой Рк	243	55
с семой Рг	8	2
Всего	432	100

Самой продуктивной оказалась сема Рк (55%), то есть сема, указывающая на кратковременность протекания действия. Весьма удивительным является тот факт, что до сих пор эта продуктивная сема в исследованиях не выделялась. Сема Рд, которая подчеркивает результат с длительным характером протекания действия, представлена довольно многочисленно (42% из всех вариантов результативности). Сема гибели объекта по сравнению с двумя предыдущими вариантами представлена незначительным количеством.

3. Встает вопрос, какими средствами и в какой степени возможна передача семантического разнообразия немецких глаголов с префиксом **et-** на эстонский язык? В эстонском языке, как известно, префиксация отсутствует. Какими типами эстонских глаголов и другими языковыми средствами пользовались при переводе соответствующих префиксальных глаголов немец-

кого языка в конкретном тексте? Чтобы ответить на эти вопросы, все результативные (по вариантам) глаголы, а также глаголы начинательности и снабжения каким-то качеством были систематизированы по эстонским типам соответствий. Выяснилось, что соответствиями немецких глаголов с префиксом **er-** в эстонском языке могут выступать:

- 1) простые глаголы;
- 2) составные глаголы, объединяющие сложный глагол (*ühendverb*) и глагол-словосочетание (*väljendverb*)^{*};
- 3) свободные словосочетания;
- 4) другие части речи.

3.1. Анализ показал, что перечисленные варианты соответствий не используются во всех семантических группах исследованных глаголов с префиксом **er-**. Поскольку результативные глаголы представлены в анализируемом тексте наибольшим количеством, то на них остановимся в первую очередь. В таблице 2 приведены (количественно и процентуально) эстонские соответствия всех результативных глаголов с префиксом **er-** как по вариантам результативности, так и в общей сложности.

Среди эстонских соответствий немецкого результативного глагола с префиксом **er-** преобладает простой глагол, составляя в среднем 74,7% из всех соответствий результативных глаголов, так как простой глагол является самым распространенным типом глагола в эстонском языке (*ertragen - taluma*, *erstarren - tarduma*). Но в отдельных группах результативности наблюдаются довольно большие колебания. К среднему показателю наиболее близка группа Pг (результативность, подчеркивающая гибель объекта). Результативные глаголы с семой Pд, где конечной фазе процесса или действия предшествует относительная длительность протекания действия, лишь в 61,3% имеют своим соответствием эстонский простой глагол. Очевидно, в семантической структуре этой группы глаголов с префиксом **er-** результативность настолько преобладает, что и в эстонском языке для ее выражения необходимы дополнительные

* Сложный глагол - это сочетание глагола с префиксальным наречием (напр.: *ära minema* 'уйти', *sisse minema* 'войти', *alla kirjutama* 'подписать').

Глагол-словосочетание представляет собой сочетание имени с глаголом (напр.: *silma paistma* 'выделяться, бросаться в глаза'), причем имя, относящееся к глаголу, рассматривается в качестве "связанного распространителя" глагола (см. Hätsep, 1978, 234).

языковые средства. Особенно очевидна разница с группой Рк (протекание действия или процесса до завершения относительно кратковременно, результативность может быть и неокончательной), где 37,7% из всех эстонских соответствий составляют простые глаголы. Представляется, что такая большая разница (31,3 и 37,7%) в использовании простых глаголов в качестве соответствий для Рк и Рд может служить косвенным доказательством того, что в данном случае мы действительно имеем дело с двумя различными вариантами одной семы, отличительные особенности которых были указаны выше.

Таблица 7

Эстонские соответст- вия	Немецкие результативные глаголы с префиксом							
	С семой число	Рд %	С семой число	Рк %	С семой число	Рд %	Сред. Всего	%
Простой глагол	111	31,3	213	37,7	6	75,0	330	74,7
Сложный глагол	15	24,9	16	5,6	1	12,5	62	14,6
Глагол-сло- восочета- ние	4	2,2	4	1,6	-	-	8	1,3
Свободное словосочета- ние	13	10,0	10	4,1	1	12,5	29	3,9
Др. части речи	3	1,6	-	-	-	-	3	0,5
Всего	181	100,0	243	100,0	8	100,0	432	100,0

Из "составных" глаголов в качестве соответствий глаголов с префиксом **en-** наиболее употребительны сложные глаголы, составляющие 14,3% всех соответствий результативных глаголов.

В группах глаголов с семой Рд и Рк обнаруживаются довольно большие различия. В эстонском языке сложный глагол (**ühendverb**) выступает самым лучшим выразителем результативности. Подробнее об этом написано при исследовании эстонских соответствий глаголов с префиксом **ven-** (см. Вариксоо, 1975). Наречия перфективности, состояния и ориентации, входящие в состав сложного глагола, подчеркивают и конкретизируют эту стадию, которую достигло явление или процесс. На-

пример: *erlernen* - *ära õppima*, *erleben* - *läbi(üle)elama*, *erwirken* - *välja kauplema*. Если в группе Рд 24,9% всех соответствий результативных глаголов с префиксом составляет сложный глагол, а в группе Рк этот показатель лишь 6,6%, то это еще раз подчеркивает различие между длительностью протекания действия и степенью результативности.

В группе Рг сложный глагол составляет 12,5% всех соответствий, в то время как глагол-словосочетание (*väljendverb*) выступает как соответствие лишь в 1,3% из всех случаев перевода (например: *ergründen* - *aru saama*). В группе Рг глагол-словосочетание вообще не был использован. Таким образом, значение глагола-словосочетания как соответствия немецких результативных глаголов группы Рг сравнительно мало.

Свободное словосочетание, используемое в качестве соответствия глаголов с префиксом *er-*, составляет 3,3% всех соответствий. К среднему показателю близки группы Рд и Рг. При глаголах с семой свободное словосочетание в качестве соответствия выступает довольно редко.

Другие части речи при переводе результативных глаголов с префиксом *er-* практически не используются.

3.2. В таблице 3 приведены (количественно и процентуально) эстонские соответствия тех глаголов с префиксом *er-*, в семантической структуре которых преобладают семы Н и С.

Для перевода глаголов с префиксом *er-*, содержащих сему начинательности действия, в преобладающем большинстве использовался простой глагол (90,9%). В некоторых случаях в качестве соответствий служат сложные глаголы (*erregen* - *esi- le kutsuma*) и свободные словосочетания.

Таблица 3

Эстонское соответствие	Немецкие глаголы с префиксом <i>er-</i>			
	С семой Н		С семой С	
	число	%	число	%
Простой глагол	50	90,0	22	31,5
Сложный глагол	3	5,5	-	-
Глагол-словосочет.	-	-	-	-
Своб. словосочет.	2	3,5	5	16,5
Всего	55	100,0	27	100,0

Глаголы с префиксом **ar-**, включающие сему снабжения каким-то качеством, на эстонский язык переведены также преимущественно простым глаголом (81,5%). Кроме того, возможно и свободное словосочетание (**erniedrigen - alandatus tundma**).

* * *

В заключение следует отметить, что сопоставительное изучение двух языков имеет значение как для исходного, так и для сопоставляемого с ним языка. Такое изучение позволяет увидеть в новом свете некоторые особенности исходного языка, которые на первый взгляд кажутся уже изученными. Сопоставление двух языков может служить косвенным доказательством некоторых гипотез, которые на основе исследования одного языка не всегда подтверждаются, особенно в тех случаях, **когда** имеем дело с семантикой.

ИСТОЧНИКИ

Feuchtwanger, L. Goya oder der arge Weg der Erkenntnis. Greifenverlag zu Rudolstadt.

Feuchtwanger, L. Goya ehk tunnetuse salakaval tee. Tallinn, 1958.

ЛИТЕРАТУРА

Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.

Филичева Н.И. К вопросу глагольной префиксации в современном немецком языке. Автореф. канд. дисс. М., 1952.

Ефимов Р.В. Словообразовательные потенции глагола (анализ отадъективных префиксальных глаголов в современном немецком языке). Автореф. канд. дисс. М., 1971.

Behaghel, O. Die deutsche Sprache. Halle (Saale), 1958.

Brinkmann, H. Die deutsche Sprache. Düsseldorf, 1971.

Kluge, F. Abriß der deutschen Wortbildungslehre, 2. Aufl., Halle (Saale), 1925.

Reinhardt, W. Der semantische und syntaktische Wert der verbalen Präfixe in der deutschen Sprache. — **Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Potsdam. Sonderheft. Beiträge zur deutschen Sprachwissenschaft, 1964.**

Reinhardt, W. O diese Präfixe. - Deutsch als Fremdsprache,
1967, H. 4.

Rätsep, H. Eesti keele väljendverbide olemusest. - Keel ja
Kirjandus, 1973, nr. 1.

Rätsep, H. Eesti keele lihtlausetes tüübid. Tln., 1978.

О ПРЕПОДАВАНИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ СТУДЕНТАМ ЭСТОНСКОЙ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ

Э. Сау

Эстонская сельскохозяйственная академия

Количество часов, выделенных на иностранный язык в Эстонской сельскохозяйственной академии (ЭСХА), не очень велико (30-100 часов). За этот короткий срок надо повторить материал средней школы и выполнить программу высшей школы. Это требует продуманных действий как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. Особое внимание надо обращать на развитие умений и навыков перевода и понимания специальной литературы.

I. О преподавании лексики

Ганс Гейдрих (Heidrich, 1969) подразделяет лексику на три группы: общенаучная (der allgemeinwissenschaftliche Wortschatz), тематическая (der thematische Wortschatz) и специальная терминология (die spezielle Fachterminologie). В ЭСХА лексику можно условно разделить на четыре группы:

- 1) общеупотребительная лексика,
- 2) сельскохозяйственная лексика,
- 3) научная лексика,
- 4) специальная лексика.

I.1. Общеупотребительная лексика должна быть усвоена учащимися уже в средней школе. Задача высшей школы - усовершенствование и расширение, а также усвоение некоторых новых лексем и понятий, встречающихся в общесельскохозяйственной специальной литературе. Для этого необходимо выработать словарь - минимум для средней школы. Такие словари уже составлены для русских средних школ специального образования (Дветкова, Корндорф, Ивенская, 1955; Концанина, Стеринзат, 1969). Они составлены по принципу частотности. Но в процессе адаптации к меняющейся действительности меняется критерий частотности (Английский язык, 1974: 3). Важно иметь в виду, что лексика не может иметь случайного характера.

1.2. Сельскохозяйственной лексикой мы начинаем заниматься с первого семестра обучения. Под "сельскохозяйственной лексикой" мы имеем в виду наиболее употребляемые и общеизвестные в сельском хозяйстве слова.

1.3. Научная лексика вводится со второго семестра обучения. Лексика научного текста включает не только термины данной специальности. Ей свойственны и общеупотребительные слова (знаменательные и служебные) и общенаучные слова, принадлежащие лексике общелитературного языка. Эта группа лексических единиц и представляет главную трудность при понимании научной литературы (Краинская, 1973: 37). При обучении чтению научной литературы внимание обращается на следующее.

1) Особенности научного функционального стиля. Функциональный стиль научной и технической литературы является наиболее характерным лингвистическим индикатором современной эпохи развития человечества (Думпянский, 1975: 130). Это хорошо подтверждают слова Э. Даугатса о том, что функциональный стиль научной литературы "характеризуется в первую очередь тем, что он обращен прежде всего к интеллекту, который оперирует понятиями, суждениями, умозаключениями, определениями, формулами и терминами, связанными с непосредственными закономерностями действительности, одинаковой для всех народов" (Даугатс, 1978: 29). Будущие специалисты должны владеть функциональным стилем научной литературы, чтобы понимать иноязычную специальную литературу. Иностранный язык должен составлять как бы одну из частей специальности.

2) Дословный, адекватный и свободный перевод. Проблемы перевода связаны с методикой преподавания иностранных языков, с языковыми контактами и билингвизмом.

а) Дословный ("буквальный") перевод означает, что каждое слово одного языка точно переводится на другой язык. Но лексические и грамматические конструкции одного языка очень редко совпадают с другим языком. Перевод "слово в слово" обозначает переход от исходного языка к языку перевода, который приводит к созданию правильного идеоматического текста, а переводчик при этом следит только за обязательными нормами языка (Вине, Дарбельне, 1978: 160).

б) Адекватный перевод означает, что сохраняется значение переводимого предложения, а конструкции,

либо лексические, либо грамматические должны быть переведены по-другому. Полное совпадение бывает очень редко. Адекватный перевод научной литературы находится в зависимости от правильного понимания слов и словосочетаний, объясняющих термин и формулы:

в) С в о б о д н ы й ("к о с в е н н ы й") п е р е - в о д - общая мысль и идея прочитанного текста передаются на другом языке, все не переводится.

3) Билингвизм. Вопрос о билингвистическом исследовании функционального стиля научной литературы заслуживает особого внимания. По мнению Э. Даугатса, необходимо "... путем углубленных билингвистических исследований функционального стиля научной и технической литературы английского и немецкого языков выявить определенные закономерности, сходства и различия выражения технической и научной мысли в паре языков - английский: русский, немецкий: русский (и наоборот) - и создать на этой основе специализированные учебники для определенных специальностей" (Даугатс, 1978: 32-33). Французский лингвист Жорж Мунэн называет билингвизмом попеременное использование одним и тем же человеком двух языков (Мунэн, 1973: 36). Перевод - языковой контакт, но в то же время и явление билингвизма. Л.В. Щерба разделяет двуязычие как "чистое" и "смешанное". В первом случае две системы языков существуют в сознании человека независимо друг от друга, но во втором случае происходит установление стихийных связей между этими системами, использование элементов одной системы в речи на другом языке и другие виды интерференции (Щерба, 1947: 54-55). Проблемы билингвизма изучались и в нашей республике. В Эстонской ССР существует трилингвизм, - первый язык (родной язык), второй язык (русский язык) и третий язык (иностранннй язык). О. Мутт различает естественный билингвизм (эстонский и русский язык) и искусственный трилингвизм (иностранннй язык) (Мутт, 1973: 123). Первые два языка усваиваются под влиянием окружающей среды, третий - в основном в школе.

4) Контекстуальные значения слов. Одно слово может иметь много значений. Студентов надо обучать выбору значения, которое лучше подходит к данному контексту.

5) Интернациональные слова. Одинаковые интернациональные слова в английском и эстонском языках в основном заимствованы из латинского, греческого и французского языков (Leht-

salu, Liiv, 1972: 27). Некоторые из них могут иметь другое значение, например, английское decade означает десятилетка, но в эстонском языке это десятидневка.

Чтобы лучше объяснить студентам новые слова общенаучной лексики, эти слова следует подразделить на три группы:

а) простые незнакомые слова, например:

value - n	ценность, стоимость;
v	оценивать, ценить

б) словосочетания, например:

market value	- рыночная стоимость
social value	- общественная стоимость
surplus value	- прибавочная стоимость

в) предложные фразы, например:

to the value	- стоимостью, на сумму.
--------------	-------------------------

1.4. Специальная лексика. Усвоение специальной лексики - это прежде всего усвоение терминов. Термин - это слово, употребляемое для выражения определенного понятия одной или другой отрасли науки. Термин - носитель самой важной информации. Большинство терминов имеет интернациональные корни, многие из них происходят из латинского и греческого языков. "Тот факт, что Цицерон был латино-греческим билингвом, оставил неизгладимый след в нашем современном словаре" (Martinet, 1978; 7).

Специальная лексика включает обучение

а) различным сокращениям, например:

ft. - lb. = foot-pound	- фунт - фунт
F.A.F. = forage acre factor	- фуражность акра пастбища;

б) чтению формул, в частности различных арифметических действий и систем уравнений, например:

1 : 2 - the ratio of one to two	- один к двум
3/4 - three quarters; three fourths	- три четверти, три четвертых
4 ² = 16 - the second power of four is sixteen	- четыре в квадрате равняется (равно) шестнадцати;

в) различным мерам длины (yard - ярд, foot - фут, mile - миля), площади (acre - акр, square yard - квадратный ярд), меры массы (metric ton - метрическая тонна);

г) заимствованным словам. У них может быть много значений и только по контексту можно судить, которое из них подходит, напр.:

revolution - революция, переворот; круговое вращение; полный оборот; периодическое возвращение; севооборот.

reversion - возвращение (к прежнему состоянию); биол.атавизм; юр. возвращение имущества к дарителю или его наследникам; страховка;

д) перевод названий организаций, напр.: **Food and Agricultural Organization** - продовольственная и сельскохозяйственная организация (при Организации Объединенных Наций); **Horticultural Society** - Общество садоводов; **American International Association for Economic and Social Development** - Американская международная ассоциация экономического и социального развития;

European Economic Council - Европейский экономический совет.

Как показывает практика, основную трудность для начинающих читать литературу по специальности представляет селективный подход к оценке читаемого, т.е. умение выделить как основную информацию, так и побочную, несущественную. На первых порах студенту, как правило, кажется, что вся информация текста одинаково важна, и лишь после внимательного прочтения и всестороннего понимания удается определить, что в тексте главное и что несущественное (Волкова, Жучкова, 1979: 27). Понимание текста во многом зависит от того, на каком семестре студенты начинают читать специальную литературу. Так, на первых курсах студенты мало ознакомлены со своей специальностью и испытывают большие трудности при извлечении основной информации, а на старших курсах они довольно хорошо справляются с селективным подходом к прочитанному. По мнению Л.Л. Ковтуна (Ковтун, 1972: 134-135), при обучении пониманию текстов нельзя ограничиваться только формированием у учащихся умения правильно узнать и понять языковой материал прочитанного - необходимы дополнительные специальные умения, обеспечивающие углубленное понимание текста, а именно:

- а) умение мысленно представить себе прочитанное;
- б) умение вдумчиво читать текст, проникая глубоко в содержание читаемого;
- в) умение сконцентрировать внимание на основном, самом главном в тексте;
- г) умение правильно оценить прочитанное, выделить в тексте материал для подтверждения определенной идеи, сделать выводы о прочитанном, высказать свое отношение к тексту.

2. О некоторых видах контроля понимания текста

Виды контроля понимания **текста** можно разделить на две группы: контроль текста, проработанного студентами и контроль неподготовленного текста.

2.1. Подготовленный текст. Специальные термины и лексико-грамматические конструкции усвоены студентами заранее. В контроль входит:

1) Письменный или устный перевод на занятиях. Обычно переводятся только самые трудные абзацы.

2) Составление вопросов и ответы на них. Студенты сами составляют вопросы по тексту и спрашивают друг друга. Преподаватель следит за правильностью вопросов и ответов.

3) Составление плана текста.

4) Пересказ текста на английском языке.

5) Реферирование. Этот вид требует от студента глубокого, всестороннего понимания текста, что может быть достигнуто лишь в процессе изучающего, или тотального, чтения. Оно предполагает знакомство с макроконтекстом, а также точное и полное понимание каждого слова и предложения (Волкова, Жучкова, 1979; 27).

6) Составление резюме или аннотации. Обучение студентов составлению резюме или аннотаций очень важно, так как в ЭСХА на некоторых отделениях к дипломным работам прилагаются резюме на иностранном языке.

2.2. Неподготовленный текст. Виды контроля понимания неподготовленного текста разные.

1) Перевод. Работу с неподготовленным (незнакомым) текстом в аудитории целесообразно проводить в письменной форме с использованием словаря, чтобы контролировать, как студенты самостоятельно справляются с передачей содержания незнакомого текста, поскольку после окончания высшей школы они чаще всего сталкиваются с этим видом работы. Кроме того, переводить письменно всегда труднее, чем устно. Работа начинается с того, что преподаватель разъясняет студентам незнакомые им термины, выделяет трудные конструкции и объясняет, как их можно передать на родном языке, обращает внимание студентов на особенности стиля данного текста и т.д. Сделанные переводы обсуждаются.

Устный перевод рекомендуется в случае относительно легкого текста. Работу можно начинать с перевода отдельных словосочетаний.

2) Ответы на вопросы. Студенты читают текст (абзац), затем преподаватель задает вопросы по тексту, на которые студенты находят ответы. Потом студенты задают вопросы друг другу.

3) Составление резюме или аннотации по прочитанному тексту.

4) Составление плана.

5) Пересказ по плану.

В заключение можно сказать, что универсальных методов для преподавания специальной литературы не существует, все зависит от подготовки группы, от условий и возможностей вуза и от мастерства преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

Английский язык. Л., 1974.

Вине Ж.-П., Давбельне Ж. Технические способы перевода. - В кн.: Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978, с. 157-168.

Волкова Л.В., Жучкова И.А. Чтобы лучше читать литературу по специальности. - Вестник высшей школы, 1979, № 3, с. 26-28.

Даугатс Э. К вопросу о специализации и интенсификации обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. - Учен. зап. Тартуск. ун-та, вып. 468. Труды по преподаванию иностранных языков в вузе VII, 1978, с. 28-35.

Ковтун Л.Л. Наиболее эффективные пути перехода к самостоятельному чтению на старшем этапе обучения в средней школе. - В кн.: Вопросы английской филологии и методики преподавания английского языка. Ростов-на-Дону, 1972.

Кончанина В.Л., Стеринзат Р.Е. Словарь-минимум по английскому языку. Для средних специальных учебных заведений. М., 1969.

Краинская Л.А. О преподавании лексики при обучении чтению научной литературы на французском языке. - В кн.: Иностранный язык для научных работников. М., 1978, с. 67-76.

Мунэн Ж. Теоретические проблемы перевода. Перевод как языковой контакт. - В кн.: Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978, с. 36-42.

- Пумпянский А.Л. Функциональный стиль научной и технической литературы как средство массовой информации современного общества. - В кн.: Проблемы семиотики. М., 1975.
- Словарь-минимум по английскому языку для средней школы. Под ред. З.М. Цветковой, Б.Ф. Корндорф, Д.С.Ивенской.М., 1955.
- Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М.-Л., 1947.
- Heidrich, H. Wortschatzminimum und rationelle Wortschatzvermittlung im fachsprachlichen Unterricht. - In: Linguistische und methodische Probleme einer spezialsprachlichen Ausbildung. Berlin, 1969. (Wiss. Z. Humboldt-Universität Berlin. Ges.-sprachw. R. XVIII).
- Lehtsalu, U., Liiv, G. Ilukirjanduse tõlkimisest.Tartu, 1972.
- Martinet, A. Diffusion of Language. - Romance Philology, 1978, Nr. 1.
- Mutt, O. On Some Problems and Research Priorities in the Field of Bilingualism and Multilingualism. - Учен. зап.Тартуск. ун-та, вып. 312. Труды по преподаванию иностранных языков II. Тарту, 1973. с. 122-133.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ УСПЕВАЕМОСТИ НА ОСНОВЕ ТЕСТОВ

Ю. Тулдава, Х. Лийв

Тартуский государственный университет

В 1976 году на отделении английского языка Тартуского государственного университета был начат эксперимент для выяснения взаимосвязи между критериями отбора в вуз, академической успеваемостью и профессиональной пригодностью. Студентам, принятым на I курс, был предложен прогностический **тест** по английскому языку, на основе которого они были распределены по 3 группам. В конце первого года обучения были выявлены корреляции между средним баллом аттестата зрелости, оценками, полученными на вступительных экзаменах, результатами прогностического теста и успеваемостью за I курс. После второго года обучения были рассмотрены связи между успеваемостью за II курс, критериями отбора в вуз и некоторыми сторонами личности студентов. Настоящее исследование является продолжением эксперимента. Поскольку выводы, сделанные до сих пор, носят предварительный характер (Лийв, Тулдава, 1977; 1978; 1979), требуется их проверка на новом материале. С этой целью в 1979 году был начат параллельный эксперимент. Испытуемыми были 30 первокурсников отделения английского языка ТГУ, которые писали прогностический тест (с 4 выборочными ответами), использованный в 1976 г. (Лийв, Тулдава, 1977). Тест состоял из 4 разделов, охватывающих всего 75 вопросов. I раздел - грамматика (40 вопросов), II раздел - лексика (10 вопросов), III раздел - словесное ударение (10 вопросов), IV раздел - правила чтения (10 вопросов). Из 30 испытуемых (в 1976 г. - 31) **22** были выпускниками спецшкол или спецклассов (в эксперименте группа С), 6 выпускников - из обычных средних школ (группа О) и 2 закончили подготовительное отделение ТГУ (в эксперименте они были присоединены к группе О, т.е. $O=O+H$). Тестовые данные сравнивались с оценкой по английскому языку в аттестате зрелости, со средним баллом аттестата зрелости и оценками вступительных экзаменов. Были вычислены средние оценки, а затем проведены корреляционный и факторный анализы.

I. Анализ результатов прогностического теста

Результаты теста были выражены в очках (баллах) и оценках (табл. I). Общее среднее по баллам составляло 61,50, стандартное отклонение $s = 6,52$, коэффициент вариации $v = 10,6\%$ (считается, что если $v < 10\%$, то рассеивание балла незначительное). Чтобы нагляднее показать распределение результатов теста, баллы были переведены в оценки: 75-55 баллов - "5", 64-54 балла - "4", 53-43 балла - "3" и т.д. Распределение оценок было следующее:

Оценки	Число студентов	%
5	13	43,3
4	13	43,3
3	4	13,4
Всего	30	100,0

Средняя оценка равнялась 4,30 ($s = 0,70$, $v = 16,3\%$).

Если сравнить средние значения баллов и оценок данного теста со средними значениями баллов и оценок теста 1976 года, то можно констатировать некоторое улучшение результатов теста 1979 года (в 1976 г. средний балл был 53, а средняя оценка - 3,8).

Если рассмотреть отдельно средние результаты нового теста по группам С и О, то обнаруживается довольно большая разница (как и в 1976 г.):

Группа	Средний балл	Средняя оценка
С	63,68	4,50
О	55,50	3,75

В будущем необходимо еще проследить, насколько стирается разница между группами С и О во время учебы в университете. Предыдущий эксперимент показал, что студенты из спецкол и спецклассов остаются лидерами.

Большие расхождения между группами С и О наблюдаются также и по разделам теста (результаты приводятся в баллах):

Подтест	Все испытуемые	Группа С	Группа О
Грамматика	34,53	35,35	30,38
Лексика	9,13	9,35	8,50
Ударение	9,17	9,45	8,33
Правила чт.	8,57	9,00	7,75

По остальным признакам различия между группами С и О незначительны. Средний балл в аттестате зрелости в группе С - 4,70, в группе О - 4,53. Средняя оценка по английскому языку в группе О даже немного лучше, чем в группе С: 5,00 и 4,77 соответственно. Средняя оценка вступительных экзаменов в группе С - 4,72, в группе О - 4,53.

2. Корреляционный анализ

Для изучения связей между признаками был проведен корреляционный анализ (табл.2). Результаты сравнивались с данными, полученными в 1976 году.

Результаты теста (признак I) коррелируют с результатами подтестов (признаки 3-5), причем критическое значение $r_{0,05;30} = 0,35$ (см. Tuldava, 1971:177):

	Подтесты			
	Грамматика	Лексика	Удар.	Прав. чт.
Тест	0,88	0,71	0,59	0,50

Связь результатов **теста** в целом оказывается особенно тесной с результатами подтеста по грамматике.

Однако корреляция отсутствует между результатами теста (признак I) оценкой по английскому языку в аттестате зрелости ($r = -0,04$) и средним баллом аттестата зрелости ($r = 0,13$). Такой связи не было также в 1976 году.

Надо отметить, что связь между результатами теста и результатами вступительного экзамена по английскому языку (признак 9) не особенно сильна ($r = 0,41$). В 1976 году связь вообще отсутствовала.

Средний балл всех оценок в аттестате зрелости (признак 8) коррелирует только со средней оценкой вступительных экза-

менов (признак I3) и с оценкой вступительного экзамена по истории (признак I2), причем корреляция умеренно сильная ($r = 0,39$ и $r = 0,45$ соответственно). Оценка по английскому языку в аттестате зрелости (признак 7) вообще не имеет никаких существенных корреляций с другими признаками.

Средняя оценка вступительных экзаменов (признак I3) коррелирует, конечно, с результатами экзаменов по отдельным предметам, но связь между средней оценкой вступительных экзаменов и результатами теста не очень сильна ($r = 0,52$), причем связи нет с результатами подтестов по лексике и грамматике.

В отличие от эксперимента 1976 года на этот раз результаты подтестов не совсем хорошо коррелируют между собой, например, не было связи между правилами чтения, с одной стороны, и знаний по грамматике и словесному ударению, с другой стороны; связь отсутствует и между знаниями по лексике и словесному ударению:

Признак	3	4	5	6
3. Грамматика	-			
4. Лексика	0,41	-		
5. Слов. удар.	0,43	0,26	-	
7. Правила чт.	0,23	0,57	0,28	-

Единственная более или менее сильная корреляция наблюдается между знаниями по лексике и правилам чтения ($r = 0,57$). В 1976 г. связь между лексикой и правилами чтения была слабее ($r = 0,44$).

Отсутствие корреляции между подтестами можно, очевидно, объяснить тем, что в 1974 г. началось составление и экспериментирование новых учебников для средних школ, главной задачей которых было развитие умения чтения для извлечения информации (None и др., 1979: 10). К настоящему времени переход на новые учебники (и программы) осуществлен.

3. Факторный анализ

В эксперименте 1976 года выяснялись три главных фактора:

I - фактор результатов теста;

II - фактор школьных оценок;

III- фактор оценок профилирующих предметов.

В настоящем эксперименте на основе рассматриваемых 13 признаков выявились 4 основных фактора, в основном аналогичные факторам 1976 г. (табл.3). Приводим их в порядке величины их вклада в общую дисперсию:

I - фактор результатов теста (описывает 23,5% всей изменчивости признаков);

II - фактор оценок непрофилирующих предметов (описывает 26,3%);

III - фактор школьных оценок (описывает 11,1%);

IV - фактор эстонского языка письменно (описывает 10,9%).

Процент их суммарной общности 77%.

По ранее описанной методике (Лийв, Тулдава, 1977;1978; 1979) были также выяснены индивидуальные значения факторов для отдельных испытуемых (табл. 4). Это дало возможность произвести предварительное распределение студентов по группам, чтобы лучше организовать обучение и **осуществить** индивидуальный подход, причем для каждого студента выяснились факторы, имеющие наиболее высокое положительное значение среди других факторов (в табл. такие факторы обозначены звездочкой). Существенными считались те индивидуальные значения факторов, которые достигли абсолютного значения /0,7/. В содержательном плане учитывались и существенные отрицательные значения факторов, свидетельствующие об отсутствии у данного студента соответствующей комплексной характеристики.

Анализ результатов эксперимента позволил разбить студентов на четыре (пересекающиеся) группы.

На основе положительного значения первого фактора (фактор результатов теста) выделяются 9 студентов. Все они окончили спецшколы или спецклассы.

Второй фактор (фактор непрофилирующих предметов) объединяет 11 студентов - 3 из спецшкол и 3 из обычных средних школ.

Третий фактор (фактор школьных оценок) образует группу из студентов, пришедших в основном из спецшкол или спецклассов (5); 4 студента прибыли из обычных школ и 1 студент окончил подготовительное отделение.

По четвертому фактору (фактор эстонского языка письменно) группа состоит только из 4 студентов, окончивших

спецшколы или спецклассы, 3 студентов из обычных школ и одного студента с подготовительного отделения. Интересно отметить, что из 6 студентов, пришедших из обычных школ, 3 попали в эту группу.

При дифференцированном подходе к студентам можно констатировать, например, что у одного студента (№ I) значения первого и четвертого факторов положительны, у студента № 17 первый, третий и четвертый факторы отрицательны, у студента № 29 второй и третий факторы (существенно) отрицательны.

ж ж ж

Таким образом, на основе анализа результатов теста и их взаимодействия с другими признаками можно констатировать влияние четырех основных факторов, три из которых совпадают с факторами, выделенными в эксперименте 1976 года. На основе основных факторов студенты были распределены по группам и определена коррективная программа обучения английскому языку для отдельных студентов.

Подтвердились выводы предыдущего эксперимента, что оценка по английскому языку в аттестате зрелости и средний балл аттестата зрелости не коррелируют с результатами теста, которые по данным предыдущего эксперимента (1976-1979) оказались более надежным критерием прогноза успеваемости, чем результаты вступительных экзаменов.

ЛИТЕРАТУРА

- Лийв Х., Тулдава Ю. О применении и обработке тестов по иностранным языкам. - Уч. зап. Тартуск. ун-та, вып. 415. Труды по преподаванию иностранных языков VI. Тарту, 1977, с. 56-69.
- Лийв Х., Тулдава Ю. О взаимосвязи между критериями отбора в вуз и академической успеваемости. - Уч. зап. Тартуск. ун-та, вып. 463. Труды по преподаванию иностранных языков VII. Тарту, 1978, с. 59-71.
- Лийв Х., Тулдава Ю. Связь между успеваемостью и свойствами личности. - Уч. зап. Тартуск. ун-та, вып. 505. Труды по преподаванию иностранных языков VIII. Тарту, 1979, с. 95-109.

Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. An experiment in teaching English in the 11th form. - Уч. зап. Тартуск.ун-та, вып. 505. Труды по преподаванию иностранных языков УИИ.Тарту, 1979, с. 10-23.

Tuldava, J. Korrelatsionalüüs keeleteaduses (1). - Linguistika, IV. Tartu, 1971, lk. 163-198.

№ п/п Группа	Студент	Диплом												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.С	А.Х.	67	5	37	42	10	8	5	4,0	5	5	5	4	4,75
2.С	К.И.	64	4	36	8	10	10	5	4,5	5	4	5	5	4,75
3.С	К.И.	94	4	29	8	8	9	4	4,5	5	4	4	4	4,25
4.С	К.У.	65	5	36	9	10	10	5	4,5	5	5	5	4	4,75
5.С	К.Х.	65	5	37	9	10	9	4	4,0	5	4	5	5	4,75
6.С	К.К.	61	4	36	9	8	8	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,5
7.С	Л.П.	67	5	39	10	10	8	5	5,0	5	5	4,5	4,5	4,5
8.С	М.М.	70	5	39	11	10	10	5	4,5	5	5	5	5	5,0
9.С	М.К.	68	5	38	10	10	10	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,5
10.С	М.В.	58	4	33	9	8	8	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,5
11.С	М.Н.	71	5	40	11	10	10	4	5,0	5	4	4,5	4,5	4,5
12.С	Н.Т.	69	5	39	11	9	10	5	5,0	5	5	5	5	5,0
13.С	П.М.	52	3	31	6	9	6	4	4,5	4	5	4,5	4,5	4,5
14.С	Р.М.	66	5	38	9	10	9	5	5,0	5	5	5	5	5,0
15.С	Р.М.	60	4	33	8	10	9	5	5,0	5	4	4,5	4,5	4,5
16.С	Р.Л.	65	5	36	9	10	10	5	4,5	5	5	5	5	5,0
17.С	С.Р.	56	4	31	7	9	9	5	4,5	4	4	5	5	4,5
18.С	С.М.	67	5	36	11	10	10	5	5,0	5	5	5	5	5,0
19.С	С.Э.	52	3	32	7	8	5	5	5,0	5	4	4,5	4,5	4,5
20.С	Т.Т.	68	5	38	10	10	10	4	4,5	5	5	5	5	5,0
21.С	Т-р.Т.	72	5	40	12	10	10	5	5,0	5	5	5	5	5,0
22.С	Т.Э.	64	4	35	10	9	10	5	5,0	5	5	5	5	5,0
Среднее		63,68	4,50	35,86	9,36	9,45	9,00	4,77	4,70	4,91	4,55	4,77	4,68	4,72
23.О	Л.К.	60	4	32	10	9	9	5	5,0	5	4	4,5	4,5	4,5
24.О	А.Л.	58	4	35	7	8	8	5	5,0	5	5	5	5	5,0
25.О	А.Х.	49	3	21	9	9	10	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,5
26.О	К.Х.	55	4	36	5	10	4	5	5,0	5	5	5	5	5,0
27.О	Т-к.Т.	59	4	30	10	10	9	5	4,5	5	5	5	5	5,0
28.О	К.А.	54	4	31	10	8	5	5	4,5	5	5	4	4	4,5
29.И	Л.В.	53	3	29	8	8	8	5	4,0	4	4	3	3	3,5
30.И	Л.Р.	56	4	33	9	5	9	5	4,5	5	5	4	4	4,5
Среднее		55,50	3,75	30,88	8,50	8,38	7,75	5,00	4,63	4,88	4,63	4,38	4,38	4,56
Общее среднее		61,50	4,30	34,53	9,13	9,17	8,67	4,83	4,65	4,90	4,57	4,67	4,60	4,68
Откл. откл.		6,52	0,70	4,17	1,68	1,15	1,67	0,38	0,33	0,31	0,50	0,46	0,48	0,33
Коэф. вар. (%)		10,60	16,28	12,08	18,40	12,54	19,26	7,877	7,10	6,33	10,95	9,85	10,43	7,05

* 1 - балл теста; 2 - оценка теста; 3-6 баллы подтестов: 3 - грамматика, 4 - лексика, 5 - основное ударение, 6 - правильная чтение; 7 - ингл. язык в аттестате зрелости; 8 - средний балл всех оценок в аттест. зрелости; 9 - 12 оценки на вступительных экзаменах: 9 - английский язык; 10 - восточный язык письменно, 11 - восточный язык устно, 12 - история СССР; 13 - средняя оценка вступительных экзаменов.

Таблица 2

Корреляционная матрица

Признак	I.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
II. Балл теста													
2. Оценка теста	0,91	-											
3. Грамматика	0,33	0,32	-										
4. Лексика	0,71	0,34	0,41	-									
5. Слов.ударение	0,59	0,54	0,43	0,23	-								
6. Правила чтения	0,50	0,50	0,23	0,57	0,23	-							
7. Англ.яз.шк.	-0,04	-0,07	-0,05	0,09	-0,09	-0,04	-						
8. Ср.балл атт. зр.	0,18	0,10	0,27	-0,01	0,12	-0,03	0,21	-					
9. Англ.яз.вступ.	0,41	0,47	0,34	0,43	0,15	0,20	0,15	0,33	-				
10. Эст.яз.письм.	0,30	0,38	0,36	0,23	0,13	-0,06	0,15	0,20	0,16	-			
11. Эст.яз.устн.	0,53	0,53	0,48	0,17	0,50	0,28	0,07	0,29	0,37	0,40	-		
12. История СССР	0,41	0,37	0,39	0,05	0,47	0,24	0,00	0,45	0,31	0,26	0,86	-	
13. Ср.балл вступ.	0,52	0,55	0,50	0,25	0,45	0,22	0,10	0,39	0,52	0,63	0,91	0,84	-

Таблица 3

Факторная матрица тестовых и экзаменационных
оценок

Признаки*	Факторная нагрузка				Общность
	I	II	III	IV	
1.	0,39*	0,35	-0,04	0,18	0,95
2.	0,84*	0,32	-0,05	0,29	0,90
3.	0,54*	0,35	-0,05	0,45	0,74
4.	0,87*	-0,10	0,20	0,05	0,82
5.	0,40	0,51	-0,23	-0,02	0,51
6.	0,72*	0,17	0,01	-0,43	0,73
7.	-0,03	-0,09	0,76*	0,03	0,50
8.	-0,07	0,45	0,55*	0,09	0,83
9.	0,44	0,27	0,56*	0,02	0,53
10.	0,14	0,21	0,15	0,35*	0,52
11.	0,24	0,89*	0,07	0,17	0,89
12.	0,09	0,94*	0,12	0,02	0,90
13.	0,25	0,81*	0,25	0,035	0,92
Процент суммарной общности	28,5	26,3	11,1	10,9	76,5

* Значение признаков см. табл. I.

Таблица 4

Индивидуальные значения (оценки) факторов

Студент	факторы			
	I	II	III	IV
1. А.Х.	1,3*	-0,9	-0,5	1,3*
2. К.П.	0,0	0,9*	-0,1	-1,3
3. К.М.	-0,3	-0,9	-0,9	-1,3
4. К.У.	0,8*	-0,3	-0,1	0,3
5. К.Х.	0,6	0,8*	-2,2	-0,7
6. К.К.	0,0	-0,5	0,4	-0,5
7. Л.П.	0,7*	-0,3	0,3	1,0*
8. М.М.	1,1*	0,4	0,0	0,3
9. М.К.	1,2*	-0,3	-0,1	-0,8
10. М.Ю.	-0,2	-0,5	0,5	-0,7
11. М.И.	1,4*	0,1	-1,1	-0,8
12. Н.Т.	0,9*	0,4	0,3*	0,3
13. П.М.	-2,2	0,2	-2,5	1,2*
14. Ра.М.	0,3	0,9*	0,4	0,7*
15. Ро.М.	-0,3	0,3	0,7*	-1,3
16. Р.Л.	0,5	0,7*	-0,1	0,4
17. С.Р.	-1,2	0,7*	-1,1	-1,0
18. С.М.	0,8*	0,7*	0,7*	0,2
19. С.Э.	-1,3	0,0	1,0*	-0,2
20. Т.Т.	0,8*	0,8*	-1,5	0,5
21. Т-р.Т.	1,3*	0,5	0,5	0,5
22. Т.Э.	0,1	0,7*	1,0*	0,1
23. Л.К.	0,0	-0,2	1,0*	-1,3
24. А.Л.	-1,1	0,8*	0,9*	0,7*
25. А.К.	-1,0	-0,1	1,0*	-2,5
26. Ку.Х.	-2,1	1,4	0,2	1,7*
27. Т-к.Т.	-0,3	0,7*	0,4	-0,1
28. К.А.	-0,6	-1,5	0,7*	1,5*
29. Л.Ю.	-0,5	-3,3	-1,3	-0,4
30. Л.Р.	-0,2	-2,0	1,3*	0,9*

SISUKORD - СОДЕРЖАНИЕ - INHALTSVERZEICHNIS - CONTENTS

<u>N. Aljes.</u> Tänapäeva saksa keele teoreetilise grammatika refleksioonidest Eesti NSV koolides.....	3
Н.Альес. Грамматика немецкого языка в школьном преподавании в Эстонской ССР. Р е з ю м е.	15
<u>A. Алд.</u> Развитие умений и навыков грамматической ориентации в тексте с опорой на конструкции предложения дополнения	16
<u>G. Allik.</u> Can or May? The Dilemma of Use	20
<u>С. Ансо, В. Коккота, М. Уйбо.</u> Исследование мотивов изучения языка у студентов ТПИ	29
<u>В. А. Бухбиндер, И. В. Бессонова.</u> Стереотип как компонент текстовосприятия	38
<u>E. Daugats.</u> Der Begriff der inneren Sprachform - integrierender Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts	50
<u>L. Hone, A. Kriit, D. Virkus.</u> Some Results of an Experiment in Teaching English in the Senior Forms of Estonian Secondary Schools	58
<u>В. Коккота.</u> Психологический анализ обученности и обучаемости по иностранным языкам.....	75
<u>М. Лаар.</u> О роли повторных элементов при понимании текстов по специальности на английском языке.....	89
<u>H. Liiv.</u> On Contrastive Studies	96
<u>Я. Микк.</u> О сложности и читаемости художественной литературы.....	101
<u>Э. Рахи.</u> Статистический анализ употребления маркированных и немаркированных форм глагола в английском подъязыке медицины.....	109
<u>Х. Ридали.</u> К вопросу о лексических семах немецких глаголов с префиксом -er и их соответствиях в эстонском языке.....	125
<u>Э. Сау.</u> О преподавании специальной литературы студентам Эстонской сельскохозяйственной академии.....	134
<u>Ю. Тулдава, Х. Лийв.</u> Прогнозирование успеваемости на основе тестов.....	142

Ученые записки Тартуского государственного
университета.
Выпуск 539.
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ.
Методика II.
На русском, английском, немецком и эстонском языках.
Тартуский государственный университет,
ЗССР, 202 400, Тарту, ул. Динкооли, 18.
Ответственный редактор О. Мутт.
Корректор И. Пауска.
Сдано в печать 05.09.1980.
МБ 06948.
Формат 30х45/4.
Бумага печатная № 1.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-надат. листов 8,52.
Печатных листов 9,76.
Тираж 400.
Зак. № 875.
Цена 1 руб. 30 коп.
Типография ТТУ, ЗССР, 202 400, Тарту, ул. Пялосона, 14.